

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico

### Música em Movimento

### Estratégia para a motivação no Ensino Básico

João Nuno Nunes Fernandes Camacho

Coimbra, 2016



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

João Nuno Nunes Fernandes Camacho

## **Música em Movimento**

### **Estratégia para a motivação no Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico  
apresentada ao Departamento de Artes e Tecnologias da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof<sup>a</sup> Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

Orientador: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Data da realização da Prova Pública: 29 de julho de 2016

Classificação: Excelente 19 valores

Julho, 2016



## AGRADECIMENTOS

*"O valor das coisas não está no tempo que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis  
e pessoas incomparáveis."*

Fernando Pessoa

Nesta página quero expressar toda a minha gratidão e o meu sincero agradecimento pela colaboração que me foi prestada:

À Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro, minha orientadora, pelo seu vasto conhecimento, pela sua atenção, carinho, generosidade e disponibilidade, propostas de trabalho, críticas e acompanhamento incansável, na realização do meu projeto e de todo o trabalho. À pessoa afável, com a qual criei uma grande relação de amizade, fator fundamental e imprescindível neste percurso.

Aos professores cooperantes da minha prática pedagógica, pelo apoio, contributo dos seus ensinamentos e experiências para superar e antever as dificuldades que poderia ter encontrado nas turmas intervencionadas da PES. Foram sem dúvida um enorme apoio para realização da mesma.

Aos meus professores e colegas de curso, bem como a todos aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam neste Mestrado.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria Dores Nunes Camacho, ao meu pai, José Nuno Fernandes Camacho e ao meu irmão, Diogo Henrique Nunes Fernandes Camacho por todo o carinho, compreensão e dedicação demonstradas.



## RESUMO

O trabalho que ora se apresenta, insere-se na unidade curricular Prática Pedagógica e foi realizado no âmbito do estágio profissionalizante concretizado em escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, no ano letivo 2014/2015, através de protocolos celebrados entre a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Encontra-se organizado em duas partes. A primeira versa sobre a temática "Música em Movimento", numa perspetiva dialogante entre música e movimento, artistas e pedagogos ativos durante as primeiras décadas do século XX, ou com eles relacionados, que inovaram o ensino da música ao realizarem atividades para promover a perceção e a aprendizagem musical.

Na segunda parte é feita a caracterização da comunidade educativa e posto em evidência o processo desenvolvido no âmbito do estágio, com o relato detalhado da Prática de Ensino Supervisionada.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Ensino Básico; Música; Movimento; RAM.

## ABSTRACT

The work herein presented, is part of the Pedagogical Practice course unit and it was carried out as part of the professional internship period which was implemented in public schools in the Autonomous Region of Madeira, in the school year of 2014/2015, through protocols signed between Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho and Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros with Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC).

It is organized in two parts. The first one deals with the theme “Music and Movement”, in a conversational perspective about music and movement, active artists, educators or those related to them in the first few decades of the 20th century, who innovated the teaching of the musical art by performing activities with the purpose of developing not only musical perception but also musical learning.

Included in the second part is the characterization of the educational community and a highlight on the process which was developed in the context of the internship, with detailed account on the Supervised Teaching Practice course unit.

**Keywords:** Musical Education; Primary School; Music; Movement, RAM.



## ABREVIATURAS

**AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular

**AMA** - Audição Musical Ativa

**AMP** - Audição Musical Participada

**CNEB-CE** - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

**CE** - Conselho Exeutivo

**CEB** - Ciclo de Ensino Básico

**CIEE** - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

**CP** - Conselho Pedagógico

**DEB** - Departamento da Educação Básica

**DGEBS** - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

**DGEEC** - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DSEAM** - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

**EB** - Ensino Básico

**FCG** - Fundação Calouste Gulbenkian.

**GEA** - Gabinete de Educação Artística

**GCEAM** - Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira

**GRP** - Governo da República Portuguesa

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** - Ministério da Educação

**MEC** - Ministério da Educação e da Ciência

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PCE** - Projeto Educativo de Agrupamento

**PE** - Projeto Educativo

**PEI** - Projeto Educativo Individual

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PP** - Projeto Pedagógico

**RAM** - Região Autónoma da Madeira

**RE** - Reforma Educativa

**RI** - Regulamento Interno

**SREC** - Secretaria Regional de Educação e Cultura



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ABREVIATURAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	5
A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
A Educação e o Sistema Educativo em Portugal.....	7
A Música em Movimento .....	14
Relação entre Música e Movimento .....	19
Propostas atuais de musicalização com base no movimento.....	21
Perspetivas Educativas de Interação entre Música e Movimento.....	23
Aquisição e Desenvolvimento de Competências Motoras na Infância.....	27
Comportamento Motor na Infância: Mecanismos de Reação Motora na Presença de Música.....	31
Alguns dos Pedagogos trabalhados na Prática Pedagógica.....	35
Edgar Willems (1890-1978) .....	35
Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950).....	38
Edwin Gordon (1927-2015).....	40
Zoltan Kodály (1882 - 1967) .....	42
B - FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA .....	43
Fundamentação .....	45
Desenho e Caracterização do Estudo.....	45
Motivos para a Escolha do Tema de Estudo.....	45
Intervenientes no Estudo.....	45
Instrumentos para a Recolha de Dados .....	46

PARTE II.....	47
PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	47
PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	49
ESCOLA BÁSICA 1º CICLO / PRÉ-ESCOLAR CRUZ DE CARVALHO.....	51
Enquadramento Geográfico da EB do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho .....	51
Caracterização do Espaço Político.....	52
Caracterização do Espaço Físico .....	52
A Sala de Música .....	53
Recursos Humanos.....	55
Alunos .....	55
Pessoal Docente .....	55
Pessoal Não Docente.....	56
Caracterização das Turmas Intervencionadas .....	57
Caracterização do 2º ano do CEB .....	57
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLO DOS LOUROS.....	58
Enquadramento Geográfico .....	58
A Sala de Aula de Prática Pedagógica.....	61
Recursos Humanos.....	62
Alunos .....	62
Pessoal Docente .....	63
Pessoal Não Docente.....	63
Caracterização do 5º Ano.....	64
Caracterização do 7º Ano.....	65
Da Prática Pedagógica.....	66
Da Avaliação .....	68
Da Prática Pedagógica do 1º Ciclo .....	70
Aulas Lecionadas Referentes ao 2º Ano .....	71
Da Prática Pedagógica do 2º Ciclo .....	75
Aulas Lecionadas Referentes ao 5º Ano .....	77
Da Prática Pedagógica do 3º Ciclo .....	81
Aulas Lecionadas Referentes ao 7º Ano .....	82

CONCLUSÃO .....	87
BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFIA E LEGISLAÇÃO .....	91
Bibliografia .....	93
Webgrafia.....	105
Legislação .....	106
ANEXOS .....	107
Anexos Relativos à Prática Pedagógica - DVD .....	109



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Edgar Willems (1890 - 1978) .....	37
Figura 2 Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950) .....	39
Figura 3 Edwin Gordon (1927 - 2015) .....	41
Figura 4 Zoltán Kodály (1882 - 1967) .....	42
Figura 5 Escola do EB1/PE Cruz de Carvalho.....	51
Figura 6 Localização da Escola EB1/PE Cruz de Carvalho.....	51
Figura 7 Instrumentos de percussão de altura definida.....	53
Figura 8 Quadro de Instrumentos musicais colocado na sala onde se realizou a PP .	53
Figura 9 Sintetizador e Instrumentos de percussão.....	53
Figura 10 Local onde se realiza a PP.....	53
Figura 11 Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros.....	58
Figura 12 Localização da Escola Básica do 2º e 3º ciclo dos Louros .....	58
Figura 13 Sala de Educação Musical.....	61
Figura 14 Instrumentos de percussão de altura definida.....	61
Figura 15 Espaço da Sala onde decorre a PP .....	61
Figura 16 Instrumentos de percussão de altura indefinida.....	61
Figura 17 Partitura do refrão da canção "Vamos fazer um Safari" .....	74
Figura 18 Frases rítmicas da canção "Vamos Fazer um Safari" .....	74
Figura 19 Partitura rítmica da Canção "Cold Day in Hell" .....	80
Figura 20 Partitura da Canção "Sol da Caparica" .....	80
Figura 21 Partitura rítmica da Canção "Cold Day in Hell" .....	86

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Turmas referente à EB1/PE Cruz de Carvalho .....	55
Gráfico 2: Pessoal Docente EB1/PE Cruz de Carvalho .....	56
Gráfico 3: Pessoal Não-Docente EB1/PE Cruz de Carvalho .....	56
Gráfico 4: Número de Alunos do 2º Ano de Escolaridade referente à PP .....	57
Gráfico 5: Nº de turmas referentes à EB 2º e 3º Ciclo dos Louros .....	62
Gráfico 6: Pessoal Docente da EB 2º e 3º Ciclo dos Louros.....	63
Gráfico 7: Pessoal Não docente da EB 2º e 3º Ciclo dos Louros.....	63
Gráfico 8 Número de Alunos referente ao 5º ano de escolaridade da PP .....	64
Gráfico 9 Número de Alunos referente ao 7º ano de escolaridade da PP .....	65



# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

Com o ingresso neste mestrado, procurámos complementar a formação já obtida da formação inicial, aliada à componente específica da música, com a aquisição de novos saberes e competências e a abordagem do seu ensino em contexto profissionalizante.

Presentemente, a generalidade pedagogos musicais reconhece a importância do movimento corporal durante as aulas de música para a aquisição do conhecimento e competências. Foi precursor desta ideia e criador do método nela assente, o vienense Émile Jaques Dalcroze, que trata a educação musical, pela primeira vez, do ponto de vista do sujeito, introduzindo nas suas aulas o movimento corporal e a atividade reflexiva, de modo consonante. A importância do movimento corporal na perceção musical, ancorada nas ideias de Dalcroze é mencionada em pesquisas atuais como as de Ciavatta (2003), Bündchen (2005), Lima & Rüger (2007) e Rodrigues (2009), e outras. Na obra desses autores fica evidente que na construção musical, a ação precede a compreensão (Piaget, 1978).

A música é «uma forma de conhecimento cuja experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens» (DGEBS, 1991, p. 365).

Propõe-se neste estudo que a ação concreta através da movimentação corporal aliada à música possibilite aos discentes de educação musical/música uma construção de conhecimentos progressiva e sólida.

A inserção das artes na educação tem sido «uma questão problemática e algo paradoxal, situada entre a afirmação da sua pertinência para uma formação humanista e criativa e as diferentes dificuldades que tem existido no que diz respeito à sua implementação no currículo (ME-DEB, 2001b).

O trabalho que ora se apresenta, insere-se na unidade curricular Prática Pedagógica e foi realizado no âmbito do estágio profissionalizante concretizado em escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, no ano letivo 2014/2015.

O trabalho está organizado em duas partes. A primeira versa sobre a temática

"Música em Movimento", numa perspetiva dialogante entre música e movimento, artistas e pedagogos ativos durante as primeiras décadas do século XX, ou com eles relacionados, que inovaram o ensino da música ao realizarem atividades para promover a perceção e a aprendizagem musical.

Na segunda parte é posto em evidência o processo desenvolvido no âmbito do estágio, com o relato detalhado da Prática Pedagógica.

Pretende-se que este relatório seja, simultaneamente, um objeto de reflexão a que possamos recorrer no futuro e um ponto de partida para a nossa atividade docente. Deste modo, será proveitoso tecer comparações entre aquilo que aprendemos e praticamos no estágio e aquilo que passaremos a adotar na nossa prática profissional, ou seja, entre a prática de ensino supervisionada e o exercício da atividade docente de forma autónoma.

A celebração de protocolos entre a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, conducentes à realização da PES nos três ciclos do Ensino Básico, permitiu ao estagiário obter e complementar competências proveitosas de conteúdo profissionalizante, assentes em outras de natureza académica.

Encerramos o trabalho com a reflexão geral, dando conta do apuramento dos resultados, a que se segue a indicação de referências bibliográficas e webgráficas e legislação consultada. Como complemento a este relatório, foram anexados todos os materiais considerados pertinentes.

## PARTE I

### A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO



## A Educação e o Sistema Educativo em Portugal.

### **Breve resenha**

Até à implantação do liberalismo foram escassas as preocupações e reformas com vista à existência de um ensino público estruturado. Pode dizer-se que o primeiro grande projeto de «instrução pública» foi da autoria do matemático Francisco de Borja Garção Stockler, apresentado em 1799 à Academia Real das Ciências (Carvas, 2014: p. 182; Torgal, 1993: V, p. 610).

No séc. XIX, o liberalismo elegeu a educação como um dos instrumentos determinantes para a construção de uma identidade nacional, capaz de ultrapassar as limitações, laços e valores anteriores, com vista à formação de cidadãos responsáveis, conhecedores e capazes do exercício de direitos e deveres, enquanto membros da sociedade.

Até então, apesar de alguns projetos de reforma no âmbito do ensino público, o ensino das crianças a partir do início da idade escolar era ministrado maioritariamente em escolas ligadas a instituições religiosas e tinham normalmente um único professor responsável pelas diversas áreas do saber de então.

Com o novo ideário liberal, «a preocupação de regular as atividades de ensino e de disciplinar o seu exercício cedo levou o Estado a definir quais as matérias a lecionar, a certificar professores e manuais escolares, a zelar pelo funcionamento regular destas escolas» (Justino, 2010: p. 23).

O Estado passou então a ser o grande regulador do ensino em Portugal, procurando garantir progressivamente uma educação para todos. Nesta crescente conjuntura educativa levada a cabo pelo Estado, foram criados alguns instrumentos fundamentais, como a definição da rede escolar, a escolaridade obrigatória, a formação inicial de professores e a organização de uma administração educativa.

A implantação da República reforçou a preocupação da renovação das políticas culturais e da reforma do sistema educativo (que já havia obtido alguns progressos quanto ao ensino público, com as reformas dos governos liberais), «cuja situação era

grave, com elevadíssima taxa de analfabetismo, escasso número de alunos a frequentar o ensino liceal, um ensino profissional (escolas industriais, comerciais e agrícolas) pouco expressivo, e uma única universidade no país com pouco mais de um milhar de alunos» (Carvas, 2014: p. 182-183).

O principal objetivo da chamada *Rede Escolar* era a cobertura de todo o território nacional, procurando que todas as freguesias e localidades anexas tivessem uma escola de ensino primário, com vista à concretização de uma escolarização básica e elementar acessível a todas as crianças em idade escolar.<sup>1</sup>

Verificou-se, então, o reforço da exigência de frequência de uma escolaridade obrigatória. Atualmente, nos países da União Europeia, existe uma variação da escolaridade mínima obrigatória, a duração desta varia entre 9 e 13 anos, onde os alunos entram para o 1.º ciclo, com idade média de 6 e 7 anos, e terminam entre os 15 e os 18 anos. Estando esta responsabilidade ao encargo do Estado, o qual prepara e seleciona um conjunto de profissionais – docentes e não docentes –, a quem confia o funcionamento das escolas e a concretização da missão de educar (Justino, 2010).

Podemos mesmo falar de uma burocracia educativa responsável por fazer funcionar tão complexa máquina: tudo o que diz respeito a professores (formação, contratação, remuneração, carreiras, etc.), a infraestruturas, alunos, regulamentos, certificações, inspeção e matérias (programas, manuais, disciplinas, exames, etc.). Algo tão complexo como o próprio sistema nacional de ensino, capaz de o regular, mas também de o assegurar enquanto serviço público (Justino, 2010: p. 29).

Neste contexto, se a educação chegar a todos, independentemente da localização ou do estatuto social e formar cidadãos capazes de fazer mais e melhor pela comunidade que os rodeia e pelo país, terá sido atingido o principal objetivo desta “complexa máquina” que é o sistema educativo.

A *Constituição da República Portuguesa* diz expressamente que «todos têm direito à educação e à cultura» (nº 1 do art. 73º), e acrescenta competir ao Estado promover

---

<sup>1</sup> Na atualidade, em pleno ano 2012, esta ideia está completamente alterada, pois todos os anos assistimos ao encerramento de “Escolas Primárias” e ao “nascimento” de mega agrupamentos, onde centenas de crianças são “despejadas” diariamente, longe das suas localidades e das suas famílias.



«a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva» (nº 2 do art. 73º).

Mas a educação constitui algo mais do que proporcionar conhecimentos. Também antes de existirem escolas já existiam práticas educativas, pois a educação começou por ser informal/comunitária, uma vez que as crianças aprendiam através da interação com os adultos, particularmente com a família.

Há que realçar o valor da terminologia entre o que é educação e a escolaridade, devendo a primeira «estar vinculada à vida e comprometida com o desenvolvimento global do ser humano e com os diferentes ciclos de crescimento», pois educar «é ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade e, por isso, o ato de educar não deve estar confinado à oferta das instituições educativas formais» (Lopes, 2014: p.109).

Deste modo, é fundamental observar um espectro de literacias, como elemento importante para a formação integral de crianças e jovens. Os objetivos devem integrar o *Currículo Nacional*, nomeadamente, através da apropriação das linguagens artísticas a nível elementar, do desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação, da capacidade criativa imaginação e inovação e da compreensão das artes, particularmente, da arte dos sons, aquela que no caso em apreço cabe neste trabalho.

A escola tem um papel primordial e deve ser o reflexo da comunidade e da sociedade onde está inserida. É através da “escola de massas” que «as crianças são transformadas em alunos» (Nóvoa, 2000: p. 134), sendo, pois, essencial «analisar o modo como a escola configura dispositivos do governo dos alunos, através da prescrição de comportamentos ditos ‘saúáveis’ e ‘razoáveis’, legitimados, regra geral, pela vontade em assegurar a formação de sujeitos ‘autónomos’ e ‘responsáveis’» (*Ibidem*).

A escola deve perspetivar também a descoberta, a experimentação e o desafio.

**Então colocamos a seguinte questão: a ‘formatação’ para preservação do sistema, delimita experiências e inovações?**

Não necessariamente, se tivermos sempre presentes a criatividade e a capacidade natural da criança e do jovem para inovarem e se adaptarem a novas ideias e propostas de aprendizagem. Na escola é necessário estabelecer uma relação de diálogo entre o aluno e o professor. A relação educativa resulta de uma interligação entre os afetos transmitidos de ambas as partes, bem como o respeito e as atitudes manifestadas na sala de aula, requisitos essenciais para um trabalho de aprendizagem criativo e colaborativo, no qual se possibilita a expressão, a construção e a participação ativa e autónoma do aluno em contexto de sala de aula (Vieira, 1996).

As artes, enquanto práticas interdisciplinares, permitem aos alunos alcançar uma melhoria no contexto educativo (concentração, memorização, comunicação, entre outros), no contexto social (postura, relacionamento com os outros, expressividade) e no contexto cultural (conhecimento, reflexão e construção crítica).

Vamos, seguidamente, tentar refletir e evidenciar como a música se enquadra e estrutura no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, bem como fazer a simbiose da música e do movimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Como refere Figueiredo (2014: p. 142-143), «o controle da fluência do movimento [...] está intimamente relacionado ao controle dos movimentos das partes do corpo», ou seja, o «movimento realizado com o corpo implica uma aquisição de conhecimento, e não é possível separar conceitos, pensamentos e sentimentos, da expressão desencadeada pelo movimento e pela experiência corporal», devendo deixar-se a criança evoluir gradualmente.

O termo Currículo não possui um sentido homogéneo, existindo diversidade de opiniões. Carrilho Ribeiro (1993: p. 11) considera o currículo como o «elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. Mais adiante, o mesmo autor define o currículo

como «o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos» (p.12).

Apesar da diferença da formulação, em ambas as definições é visível a ideia de matérias sequenciadas integradas em disciplinas. Todavia, apenas na segunda consta a presença de matérias estruturadas, organizadas em programas que se supõem adequados aos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.

Segundo Pacheco (2005: p. 227-273,), nas últimas décadas o currículo tem sido alvo de diversos estudos educativos. Varela de Freitas (2000: p. 40) refere que o estudo sistemático do currículo se iniciou nos Estados Unidos da América, estando associado a John Dewey<sup>2</sup> (1859-1952), e Franklin Bobbitt<sup>3</sup> (1876-1956).

Ao falarmos de currículo, não podemos omitir a importância da didática. Geralmente o currículo é relacionado com o conteúdo e o programa dos processos de formação formal ou informal e a didática com os processos de implementação daqueles. Segundo Pacheco (2005: p. 21), currículo e didática são «campos que compartilham um mesmo espaço: o currículo ligar-se-á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas; a didática relacionar-se-á com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação».

Segundo a LBSE — Lei 46/86, de 14 de outubro e legislação complementar (2005) —, o sistema educativo português abrange a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar.

A Educação Escolar no Ensino Básico está dividida em três ciclos: 1.º, 2.º e 3.º ciclos. O CNEB abrange um conjunto de princípios, conceitos e perspetivas que serão desenvolvidos, procurando realçar os pontos relevantes para o presente trabalho. O CNEB contém uma série de linhas orientadoras, entre as quais a aquisição de competências por parte dos alunos. A competência é, aqui, designada

---

<sup>2</sup> Filósofo e pedagogo norte-americano. Em 1902, publicou *“The Child and the Curriculum”*.

<sup>3</sup> Professor e escritor norte-americano. Publicou, em 1918, *“The Curriculum”*.

como literacia e pretende indicar um conjunto de conhecimentos, capacidades e processos que devem fazer parte da educação de todo e qualquer indivíduo.

As competências específicas no âmbito da disciplina de EM obedecem aos quatro organizadores instituídos pelo CNEB (2001): “Interpretação e Comunicação”; “Criação e Experimentação”; “Perceção Sonora e Musical”; e “Culturas Musicais nos Contextos”. Através desta dinâmica organizativa de conceitos e conteúdos musicais, são criadas condições propiciadoras à elaboração de atividades específicas e do seu registo e dos respetivos resultados, evidenciando o «valor da música na formação geral dos indivíduos e das crianças em particular», como refere Castro (2012, p. 87).

O movimento corporal é muito trabalhado na EM, pois proporciona o contacto direto da criança com a música, que deste modo se expressa de forma livre e ativa. Dalcroze, com o seu método *Eurritmia*, demonstra que é preciso entender primeiramente o corpo, para depois trabalhar os movimentos na prática de um instrumento, pois existe um movimento para cada som e um som para cada movimento.

Tendo em vista que um som produzido pode começar de um movimento corporal, então presume-se que é preciso estudar primeiramente e bem, o corpo, pois é ele quem dá o primeiro passo para a boa produção sonora pretendida.

Através do movimento corporal, o professor pode desenvolver no aluno muitas habilidades musicais, podendo vivenciar todos os elementos da música, tais como o fraseado, a dinâmica, a acentuação, a métrica, o andamento e a pulsação, sempre através de atividades com a utilização de movimentos.

Pode verificar-se, então que, para uma boa prática de música, as crianças precisam de estar sempre a participar ativamente em atividades, estando livres para sentir e expressar-se, utilizando a sua criatividade, tudo conducente com o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

No âmbito do comportamento rítmico, o corpo constitui um meio expressivo através do qual a criança interage com o meio sonoro-musical envolvente. Esse

comportamento é uma “reação observável” da resposta da criança a um “estímulo dado” (Estrela, 1994, p. 5) e pode ser considerado o surgimento do ato de “dançar”.

O interesse pelo estudo do comportamento rítmico-motor na infância assenta em pressupostos gerais que temos vindo a constatar no trabalho com crianças e que encontramos referidos com frequência em literatura sobre música e educação, nomeadamente:

1. “Infants, toddlers and preschoolers [...] have the innate ability and the need to move to music” (Mueller, 2003: p. 9);
2. “Bodily movement is a natural way for children to respond to music” (Lewis, 1989);
3. “Music affects people physically and also structures times [...] The order which music brings to our experience is rhythmic” (Storr, 1992: p. 32);
4. “Music the aural art is also music the kinesthetic art [...] music is inseparable from movement. [...] physical responses to music are a natural outgrowth of the rhythmic nature of the music” (Shehan, 1987: pp. 25-26);
5. “Music is movement. [...] we create music by moving, and we perceive music while moving (Jensenius, 2007: p. 1);

Sendo certo que obras desta natureza suscitem grande motivação para intervenções de âmbito educativo, a revisão de estudos disponíveis sobre o binómio música / movimento revelou-se-nos escasso para uma caracterização do movimento expressivo.

No domínio da música, diversas didáticas preconizam a realização de atividades de movimento, com intenções de desenvolvimento rítmico na infância (Jaques-Dalcroze, 1915, 1917; Orff, 1963; Willems, 1971; Weikart, 1987).

## A Música em Movimento

Enquanto fenómenos que se complementam entre si, podemos entender a música e o movimento como duas realidades intrinsecamente interligadas por um veículo de expressão comum – o corpo. As ações motoras que as crianças exploram desde muito cedo e utilizam no quotidiano podem, assim, ser associadas a uma dimensão físico-motora do comportamento musical.

Em sentido lato, Carlson (1980: p. 52) refere: «We all possess body movements with which we express ourselves physically to music».

Nesse âmbito, as características particulares do movimento de cada indivíduo dão forma a um vocabulário motor pessoal. Esse repertório individual terá implicações no modo como nos relacionamos corporalmente com a música – ou na forma como nos relacionamos musicalmente com o corpo.

Mas já na cultura grega antiga o movimento do corpo era considerado um elemento central das artes performativas. Como refere Davidson (2009: p. 364), «The Ancient Greeks recognized the centrality of the body in all artistic performance expression, revealing that there was little to distinguish between the physical coordination required in music and dance».

Do mesmo modo que, nas antigas tragédias gregas, a dança, a música e a poesia faziam parte de um todo indissociável, essas artes surgem naturalmente integradas nas manifestações culturais da Indonésia, da Índia ou do Gana (Goodkin, 2002).

Importa-nos, sobretudo, a ideia de que a música não sendo auditivamente um fenómeno “visível”, pode adquirir um contorno “visual”, ao ser concretizada através do movimento do corpo (Rodrigues, 2011). Nesse caso, o ritmo será um dos aspetos musicais mais evidenciados pelo movimento. Mesmo quando o movimento ou a dança ocorrem no silêncio, o corpo desenha uma “partitura musical” no espaço, sendo o ritmo determinante para a definição das ações motoras.

Nessa perspectiva, Goodkin (2002: p. 52) sugere: «Music is audible movement. Dance is silent music». É frequente encontrarmos a ideia de “movimento” incluída na própria definição de “ritmo”. Nesse sentido, London (2001: p. 277) refere que o ritmo pode ser entendido segundo duas vertentes: «Rhythm as continuously ‘flowing’ and rhythm as periodically punctuated movement».

No mesmo âmbito, Gordon (2000b: p. 117), considera que o ritmo musical é inseparável de uma sensação de movimento fluido e contínuo, afirmando: «Rhythm has its foundation in movement».

Quando nos referimos ao ritmo estamos, assim, a pensar na duração de uma determinada ação no espaço. Ora, considerando que os movimentos do corpo ocorrem no espaço e apresentam uma determinada duração, então qualquer ação motora terá necessariamente um determinado ritmo. A duração de um movimento no espaço pode ser mais ou menos contínua e pode ter maior ou menor regularidade, dando assim origem a movimentos com diferentes características rítmicas.

Numa perspectiva que consideramos essencial para o estudo do comportamento rítmico-motor, Fraisse (1974), cit. Zenatti (1994: p. 325), concebia o fenómeno rítmico como “perceção”, “ação”, “manifestação social” e “movimento”, afirmando: «Le rythme est [...] un mode préférentiel d’unir perception et action, la source de manifestations sociales et la base des arts de la succession et du mouvement».

O comportamento rítmico, com forte expressão ao nível do movimento corporal remete-nos, assim, para uma atitude musicalmente *embodied* das crianças (Moog, 1984; Ferguson, 2005; Dogantan-Dack, 2006; ou Retra, 2008), bem como para as expressões *embodied* music (Goodkin, 2002), *rhythm embodied* (Willard, 1987), *embodied mind* (Seitz, 2005) ou *embodied musical agency* (Juntunen & Westerlund, 2001).

Neste último caso, os autores referem-se ao corpo enquanto “agência de transformação” da experiência musical, em lugar de uma simples “reação corporal” como resposta causal à música, salientando: «In embodied musical agency the body

and the mind function as complex interacting allies of the experiencing and acting organism as a whole» (Juntunen & Westerlund, 2001: p. 209).

É facto aceite que o movimento constitui o centro da atividade da criança na sua relação com o meio próximo e é um elemento fundamental do desenvolvimento do ser humano nos domínios motor, cognitivo ou afetivo (Gallahue, 2002).

Numa perspetiva educativa, tem-se dado particular relevo ao binómio música-movimento, associando-o à prática musical e a processos de aprendizagem e desenvolvimento musical de crianças, sobretudo em fases de iniciação musical. Assim, para diferentes contextos de intervenção é frequentemente referida a importância de, na infância, se associar a prática da música à prática do movimento.

Young (1992: p. 187), realça o contributo do sentido cinestésico para uma experiência musical holística e faz um apelo: «For the physical, kinesthetic sense, to be recognized and understood for its role in all music experience».

Nesta perspetiva, não só o corpo participa da perceção rítmica sensitiva através da dimensão física dos músculos, como permite a perceção rítmica visual ao progredir no espaço. No mesmo sentido, Storr (1992: p. 24), sublinha: «It must be emphasized that making music is an activity which is rooted in the body».

De forma inequívoca, Moog (1984) considera que música e movimento são campos de experiência naturalmente unidos que remetem para o desenvolvimento de várias estruturas sensitivas.

Numa abordagem a longo prazo do desenvolvimento de competências musicais, Philpott (2001: p. 80), sustenta que «The body, and its dynamic relationship with the world, are fundamental component of musical literacy at all levels of development and musical cognition».

Ora, o ritmo constitui uma das componentes fundamentais à literacia musical, podendo manifestar-se corporalmente em níveis diversos de perceção e cognição. Nesse caso, importa procurar evidências na observação do comportamento motor da



criança de que «a percepção e resposta à música têm origem em experiências corporais» (Davidson, 1999: p. 81).

Se considerarmos que os elementos de linguagem musical estão naturalmente ligados com os conceitos de movimento (Metz, 1989), para muitas crianças a percepção cinestésica será mais evidente que somente impulsos visuais, auditivos ou tácteis (Maschat, 1999). Assim, as respostas cinestésicas à música podem constituir evidências de que ocorreram determinadas percepções ao nível auditivo (Campbell, 1989), cuja análise através dos comportamentos de movimento torna-se, em parte, objetivamente possível devido à componente visível das ações motoras.

Como refere Moog (1984: p. 110):

Phenomena of movement, by their visual information and their arrangement in space produce, in the most literal sense, a visible constellation. [...] In dance, the temporal sequence may be said to be embodied in space. The dance occurs in space, and the dancer is visible; to this extent, the dance is not free of concrete aspects.

Não só o movimento é uma linguagem natural da criança, como tem uma relação direta com a linguagem musical, expressa sobretudo numa dimensão temporal:

Movement is a form of self-expression that capitalizes on the same concepts used in music-time, space, and force. It is a natural part of children's activities, both before formal education begins and afterward (Carlson, 1980, p. 56).

No entanto, Haselbach (2006) chama a atenção para o facto de a tendência impulsiva, natural ou instintiva da criança para o movimento poder ser, em muitas ocasiões, inibida pelas regras de comportamento social que vai adquirindo. Por outro lado, a expressão motora das percepções da criança estará condicionada pelas competências de movimento adquiridas.

Ainda assim, do ponto de vista da investigação, recorrer a procedimentos de análise de movimento pode constituir um método adequado para obter informação sobre a reação da criança a determinados elementos musicais.

Os comportamentos manifestados corporalmente poderão ser indicadores de determinados níveis de perceção, desenvolvimento ou aquisição musical. As atividades associadas ao movimento são vantajosas por permitirem à criança responder “diretamente” através do corpo e em função da própria música, em vez de responder verbalmente a questões sobre a música. Esta ideia é consistente com as teorias de desenvolvimento infantil segundo as quais as crianças começam a comunicar através do movimento antes do vocabulário verbal se desenvolver (Sims, 1988). Ou seja, dada a dificuldade da criança em verbalizar sobre música, o movimento corporal será uma resposta não-verbal mais imediata.

De acordo com o referido, o estudo do comportamento rítmico-motor na infância tem como fundamento a ideia de que o corpo em movimento constitui uma realidade rítmica que pode ser observada. Mais que uma abstração percetiva, as ações corporais conferem à linha de tempo em que ocorrem uma estruturação rítmica passível de identificar e de analisar. O comportamento rítmico-motor é observável, pelo que não necessita de interferência da verbalização.

## Relação entre Música e Movimento

A influência indireta do movimento da Escola Nova pode ser evidenciada nos pressupostos do método de Jaques-Dalcroze (1919) designado “Rítmica”, como já referimos. Ele percebeu que a falha da educação musical estava no facto de que os aprendentes não podiam experimentar sonoramente aquilo que escreviam.

Ao observar que os seus alunos, durante as aulas de música se movimentavam, procurando estruturar corporalmente determinados intervalos de duração, e não conseguiam ouvir interiormente os sons que escreviam, Dalcroze deu início a um profundo trabalho de pesquisa. Assim, desenvolveu progressivamente um sistema de coordenação entre a música e o movimento, convencido de que a atividade corporal integrava a composição de imagens mentais do som.

Valorizou, portanto, a interação entre o corpo no processo de aprendizagem musical. Descobriu que as crianças deveriam aprender música desde muito cedo, para desenvolverem a capacidade de audição interior, a partir da audição e do movimento corporal. Dessa forma concluiu que tudo na música, que é de natureza motriz e dinâmica, depende não somente do ouvido, mas do corpo, como um todo.

Jaques-Dalcroze abriu caminho para pensarmos sobre a prática do ensino da música de uma forma completamente inovadora. Concluiu que a musicalidade exclusivamente auditiva é incompleta e que existem vínculos entre a mobilidade e o instinto auditivo, a harmonia dos sons e durações, entre o tempo e a energia, a dinâmica e o espaço, a música e o carácter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a dança. Refere ainda existir a dialética entre os processos e que estes possuem um carácter dinâmico. Assim, abrimos espaço para as explorações vocais e instrumentais, a aprendizagem rítmica através da movimentação corporal (andar, pular, saltar, correr, etc.), enfim, para uma educação do ouvido através do canto, do jogo e do movimento.

Na conceção de Jaques-Dalcroze, sentindo a música através do movimento, seremos capazes progressivamente de tocar expressando uma maior musicalidade.

Como Dalcroze também Willems revela a importância dos movimentos para o desenvolvimento rítmico e também do ponto de vista da relação entre o som e o ritmo. Willems sugere que a movimentação através da música conduz a criança a uma escuta geradora de aprendizagem e, por isso, a uma resposta criativa, em que torna-se capaz de explorar as ideias expressivas contidas no objeto sonoro assimilado. Segundo ele, o movimento deve ser visto como um meio da expressão criativa da música.

Willems (1981: p. 29) salienta ainda a relação entre a melodia e o movimento quando diz que «O elemento principal da melodia é o intervalo melódico, o qual representa um movimento de um som ao outro. Este movimento, que acontece no tempo, pode sentir-se como realizado no espaço».

Para Gordon (2000), o som em si não é música, ele torna-se música a partir do momento em que lhe atribuímos um significado. Destaca que o processo de atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir significado à fala. Dessa forma refletindo sobre a aprendizagem musical, Gordon reconhece que aprendemos música da mesma forma que aprendemos a falar: primeiro ouvimos a fala; em segundo tentamos imitá-la; então começamos a pensar por meio da linguagem. As palavras e as frases começam fazer sentido e, por último, aprendemos a improvisar e a criar as nossas próprias frases. Em síntese, aprendemos a escrever devido à experiência de pensar, de falar, de imitar e de improvisar. Assim, acontece com a aprendizagem musical.

## Propostas atuais de musicalização<sup>4</sup> com base no movimento

Lima & Rüger (2007) concluíram que o trabalho corporal, nos processos de sensibilização musical que os professores de ensino da música desenvolvem através do movimento corporal, pode «desbloquear tensões e inibições, consciencializando os seus alunos e libertando-os de preconceitos e condicionamentos sociais que criam obstáculos para a livre manifestação do ser na sua integralidade, tornando-os mais criativos».

A tomada de consciência sobre a importância das relações entre a música e o movimento, por parte dos professores, pode contribuir para um trabalho pedagógico mais produtivo.

De acordo com esta ideia, a pesquisa de Bündchen (2005) procurou indagar sobre a relação do movimento corporal na construção do conceito de ritmo, a partir de um trabalho de composição coletiva. O estudo foi desenvolvido a partir da observação sobre uma situação de musicalização num ambiente de canto coral, cujos sujeitos observados foram 30 alunas, com idades compreendidas entre 11 e 18 anos. Neste sentido, foi proposta a integração do movimento corporal para as situações de ensino/aprendizagem musical, que compreende uma proposta de canto coral construtivista, a partir da qual deve ser levada em conta a trilogia cognição-música-corpo. Para além de se basear nos autores dos métodos ativos citados anteriormente, a autora procura um aprofundamento da teoria construtivista integracionista de Jean Piaget.

O conceito piagetiano é utilizado para explicar os fenómenos observados, ou seja, o processo de construção rítmica dos sujeitos observados, no momento de realizarem as atividades propostas, com base na exploração, expressão e construção musical através da expressão corporal.

Conforme refere Bündchen (2005: p. 5),

---

<sup>4</sup> Enquanto *musicalizar* é «compor música; tocar (instrumento musical) expressar-se vocalmente por meio de frases melódicas; cantar; colocar música em», *musicalizar* tem como significado «dar carácter musical a» (cf. *Dicionário do Português Atual Houaiss*, 2011: p. 1636).

[...] o movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomadas de consciência a partir da observação de si mesmo, pois é o próprio corpo em movimento que desenha os tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo nesse processo tem favorecido a performance de modo geral, contribuindo com a afinação, a descontração e a expressividade do grupo (Bündchen, 2005: p. 5)

## Perspetivas Educativas de Interação entre Música e Movimento

Dada a dimensão do fenómeno rítmico, a temática do desenvolvimento rítmico-motor é, por natureza, complexa e tem sido propícia para diversos ângulos de abordagem inter-relacionáveis. Numa perspetiva de diálogo entre música e movimento, artistas e pedagogos ativos durante as primeiras décadas do século XX, ou com eles relacionados, inovaram o ensino da música ao realizarem atividades de movimento para promover a perceção e a aprendizagem musical. Nas suas propostas didáticas a prática de movimento corporal é assumida como fator de extrema importância para o desenvolvimento musical na infância, nomeadamente, em termos rítmico-motores.

Vários pedagogos introduziram inovações no ensino da música associando-o a experiências estruturadas de movimento corporal – do pioneirismo de Jaques-Dalcroze (1915, 1917), à parceria Orff / Keetman (Orff, 1963, 1978) ou às propostas de Willems (1968, 1971).

A organização de um conjunto de princípios e técnicas para a intervenção em música e movimento<sup>5</sup>, elaborada a partir da intervenção educativa direta, tem sustentado a conceção, a utilização e a difusão de modelos didáticos de base indutiva.

Os modelos construídos a partir da realização de atividades específicas a que se associaram alguns resultados de aprendizagem foram determinantes no impacto de fatores relacionados com a intuição pedagógica, a convicção educativa e a identificação pessoal com as singularidades das tipologias de intervenção. A pesquisa decorrente da prática educativa com crianças tem contribuído para adaptar procedimentos associados a estas didáticas.

---

<sup>5</sup> Numa aceção pedagógica mais globalizante, o conceito de “música e movimento” corresponde a uma visão educativa de articulação e/ou integração de práticas de movimento e de música sem hierarquias (em atividades paralelas ou simultâneas), direcionada para a concretização de um mesmo fim comum: o desenvolvimento musical da criança e do jovem. Mas, se entendido de forma mais redutora – enquanto duas tipologias de atividades individualizadas e em alternância, com intencionalidades demarcadas – pode resultar na mera realização de “coreografias” que requerem “música para dançar”.

A importância atribuída ao comportamento motor na infância, enquanto meio de interação com o espaço envolvente, tem sido, no contexto dos modelos didáticos mencionados, um critério de decisão educativa dado que:

Para as crianças pequenas, o tempo de movimento é todo o tempo. [...] Os movimentos dos grandes músculos – andar, correr, trepar, transportar – definem, em grande parte, o modo como as crianças exploram e constroem o conhecimento sobre si próprias e sobre o mundo em seu redor (Hohmann& Post, 2007: p. 145).

Nesta perspetiva, quer a prática integrada da música e do movimento, quer o consequente desenvolvimento rítmico-motor são indissociáveis de uma abordagem que considere a teoria do movimento de Laban (1975) e, em particular, a importância atribuída às ações motoras quotidianas. Ora, são essas ações quotidianas de movimento que as crianças em idade pré-escolar começam a dominar com maior eficácia. No sentido de uma apreensão da música através do movimento, importa ter presente a seguinte ideia explicitada por Barreiros (2004: p. 255): «Durante a infância, o movimento é simultaneamente a possibilidade de ação e o requisito para a construção percetiva do mundo».

Um dos fundamentos das práticas educativas de base indutiva a que nos temos referido assenta no seguinte raciocínio: sendo a música e o movimento dois domínios que acontecem numa dimensão temporal, eles estão intrinsecamente ligados por manifestações rítmicas. A partir do interesse da criança pelo movimento «un aspecto de la actividad espontánea del niño» (Boulch, 1997: p. 128), procurou-se otimizar as estruturas percetivas e performativas inerentes a essas duas áreas.

Assim, ganharam relevo abordagens didáticas especificamente vocacionadas para intervir em domínios do desenvolvimento artístico que apresentem possibilidades de interação entre as linguagens da música e do movimento.

O desenvolvimento de capacidades rítmicas, quer performativas quer conceptuais, tem sido um domínio musical de grande experimentação, nomeadamente, ao nível da improvisação, da criação e da interpretação corporal. Para além disso, o movimento



tem sido utilizado para proporcionar experiências musicais na infância, com caráter de estimulação, ao nível da dinâmica, do timbre, da melodia ou da forma musical.

A utilização de modelos didáticos indutivos no ensino da música dá origem, por vezes, a confrontos de opinião, de um modo geral, sustentados por estudos empíricos. Por isso, a generalidade dos autores aponta para a necessidade de suportes de investigação que permitam a conceção de princípios didáticos segundo processos dedutivos.

Neste contexto, os profissionais da educação necessitam de dispor de dados de investigação que descrevam comportamentos musicais, nomeadamente, rítmico-motores, e permitam confirmar (ou não) sequências de comportamento tal como são apresentadas nas diversas didáticas.

Bresler (1996: p. 5) conclui que, pela natureza prática da intervenção em música, os professores frequentemente fazem observações qualitativas dos seus alunos, o que estará na origem de pedagogias baseadas na observação de comportamentos: «Pedagogical concerns require illustrative observation of students in order to pinpoint problems and suggest remedies».

Ainda assim, secundamos a chamada de atenção de Rainbow (1977) ao considerar a proliferação de tarefas e atividades musicais, cuja conceção não assenta em estudos sobre as capacidades musicais das faixas etárias a que se destinam: *“Before early childhood musical experiences can be formulated, the musical abilities and the developmental aspects of those abilities must be known» (p. 55). ”*

Porém, a fundamentação das práticas educativas tende a continuar a ser feita em função de si mesma, permanecendo deficitário o conhecimento cientificamente sustentado, quer sobre os modos como as crianças aprendem música, quer sobre as sequências de aquisição e desenvolvimento musical, independentemente dos modelos didáticos utilizados. Importa, também, referir a ideia da existência de um “período crítico” na vida das crianças, até aos seis anos de idade, durante o qual podem desenvolver com maior facilidade as suas capacidades sensório-motoras (Miller, 1983).

No mesmo sentido, pode considerar-se o facto de, até aos nove anos de idade, a criança atravessar o melhor período para o desenvolvimento das suas potencialidades musicais (Gordon, 2000c). Philpott (2001: p. 88) salienta a importância da aprendizagem musical ativa, sublinhando que «Many music educators have forgotten the lessons offered by Dalcroze. He knew that the body is the very foundation of mind, and that through movement and dance, musicians can come to a higher cognitive understanding».

Fazendo a distinção entre abordagens formais e abordagens intuitivas na aprendizagem e compreensão musical na infância, Hargreaves (1996) realça a importância da experiência musical enquanto processo de desenvolvimento com fortes componentes intuitivas e criativas, em oposição a perspetivas educativas mais centradas em aspetos académicos e formais da música.

Importa referir a natureza didática da intervenção de Montessori (com a colaboração musical de Barnett e de Maccheroni) que, nas décadas iniciais do século XX, atribuía grande importância às experiências dos primeiros seis anos de vida para o desenvolvimento da criança. Rubin (1983: p. 221-222) refere que, a partir da observação das preferências naturais das crianças, a intervenção educativa em música seguia os seguintes princípios:

“Since the child was not expected to conform to the method (the method was designated to conform to the child), tempos were not dictated to children in marching / walking activities. They were dictated by the children’s observed capacity for coordination. [...] As a part of the environment, music activities were characteristically unannounced. They were introduced by the sound of the music itself.”

Estes princípios didáticos constituem um campo de possibilidades para a intervenção didática e oferecem boas perspetivas para a realização de estudos empíricos, aspetos que podem contribuir para o reconhecimento do valor educativo destes e de outros procedimentos.

## Aquisição e Desenvolvimento de Competências Motoras na Infância

De acordo com a revisão de literatura realizada, vários estudos empíricos têm contribuído para identificar comportamentos rítmico-locomotores na infância, a acrescer à literatura existente num quadro teórico sistematizado e coeso. A caracterização do comportamento rítmico-locomotor das crianças constituiu, assim, o problema a partir do qual desenvolvemos o nosso estudo.

Zimmerman (1993: p. 16) refere que, no quadro geral do desenvolvimento da criança, podem identificar-se sequências de desenvolvimento musical com correspondência a padrões de desenvolvimento noutros domínios, salientando: «*It is extremely important that childhood music experiences take advantage of this natural development*».

Por sua vez, Metz (1989: p. 56) considera que: «*It seemed that music-related movements increased when musical objectives were related to the natural movements of the child*».

Dada a pertinência destas observações, considerámos útil verificar quais os comportamentos rítmicos de expressão locomotora que as crianças procuram realizar na presença de música gravada.

Ao colocar o problema ao nível do comportamento físico-locomotor, importa analisar a faixa etária em que a criança, tendo feito já as aquisições locomotoras básicas, se encontra numa fase de exploração e ampliação dessas capacidades de movimento.

A partir dos três anos, a criança estará apta a manifestar uma motricidade mais harmoniosa em termos de segmentação e coordenação corporal e terá ultrapassado as principais dificuldades na locomoção (Gallahue, 1989, 2002; Boulch, 1997), o que lhe permitirá relacionar-se corporalmente com a música de forma mais ativa.

Gilbert (1981) constatou que as crianças com quatro anos apresentavam ganhos significativamente maiores na competência motora musical do que as crianças com sete anos. Considerou, por esse motivo, que a maioria dos padrões motores fundamentais emerge antes dos cinco anos e tende a estabilizar depois dessa idade.

Observar a criança num determinado contexto de intervenção pedagógica resulta na recolha de um repertório de comportamentos rítmico-locomotores implicados com as características da metodologia de ensino utilizada. Neste caso, a problemática em estudo reverte para questões de experimentação / comparação da eficácia ou adequação de estratégias utilizadas.

A explicitação dos comportamentos rítmico-locomotores manifestados pela criança, sob estimulação musical, acompanha a ideia defendida por Fox (1991: p. 43): «Identify the existing behaviors that young children bring to the music experience, and then organize instruction that will facilitate musical development in appropriate ways».

Todavia, já na década de 70 do séc. XX, Zimmerman (1993) chamava a atenção para a necessidade de se estabelecer uma maior sintonia entre o currículo musical e as características das crianças em diferentes fases do seu desenvolvimento, o que não é sinónimo de abordagem assente na simplificação de tarefas apenas “acessíveis” às crianças. A prática educativa deverá ter lugar, a partir de atividades que a criança consiga realizar e do modo como consegue executá-las, colocando-lhe desafios que a ajudem a chegar a patamares superiores.

O processo de aquisição e desenvolvimento de competências motoras na infância relaciona-se com a idade mas não depende exclusivamente do fator cronológico, sendo muito personalizado, devido a fatores hereditários e às experiências individuais de cada criança. Por conseguinte, Gallahue (2002) considera que classificar e comparar as atividades motoras da criança apenas segundo referências cronológicas pode originar divergências entre os «níveis de capacidade das crianças ‘reais’» e os das “crianças «padrão» míticas dos manuais».

O mesmo autor salienta que, num quadro progressivo de períodos e estádios definidos para a aquisição de comportamentos de movimento, ocorrem momentos de regressão no desenvolvimento motor como forma da criança adaptar-se a novas aquisições. No entanto, apesar de uma elasticidade adaptativa das crianças, embora estas possam desenvolver mais tarde competências motoras de fases anteriores, o processo será mais lento e exigirá um esforço acrescido. O mesmo é referido por Gordon (2000c) em relação ao desenvolvimento musical.

Segundo Boulch (1997), entre os quinze meses e os três anos de idade, numa atividade exploratória que ocorre mediante um tipo de vigilância difusa (isto é, com a atenção dispersa em várias direções), vai-se estabelecendo um equilíbrio provisório entre a espontaneidade e o autodomínio do movimento. Este processo é fundamental para a aquisição de uma motricidade global coordenada, para a estruturação do funcionamento motor no espaço e no tempo, para o aperfeiçoamento de automatismos e para uma atividade motora em que a parte mental tenha cada vez maior interferência.

Numa perspetiva didática, a intersecção entre competências do movimento e comportamentos musicais é particularmente evidente nas propostas de Jaques-Dalcroze ou de Willems, em que um repertório de comportamentos motores prevê capacidades de balançar, andar, correr, saltitar, saltar, galopar ou fazer gestos em interação com o carácter e as características rítmicas da música<sup>6</sup>

Nesse âmbito, Willems (s.d.b, p. 18), refere que «na criança, é o instinto fisiológico, dinâmico e motor que importa», pelo que considera que «não é preciso exigir que o movimento seja absolutamente exato, contanto que as crianças sejam ritmicamente

---

<sup>6</sup> A organização de uma sessão segundo a metodologia Willems pressupõe diferentes momentos de intervenção musical, focando atividades de quatro tipos: audição (20 m), canção (20 m), batimentos rítmicos (10 m) e movimento (10 m). Para a realização das atividades de movimento, Willems (s.d.d, s.d.e) criou peças diferentes para cada uma das ações motoras previstas.

Assim, em cada sessão e de acordo com cada peça musical, começava-se por andar e depois correr. De acordo com a idade das crianças, estas eram também solicitadas a balançar (desde os três anos), a galopar e a saltitar (a partir dos quatro anos) ou a andar para trás (a partir dos cinco anos). Cada peça para piano determinava um tipo de comportamento motor, sendo que para crianças de quatro e cinco anos algumas peças incluíam sequências de ações diferentes (que poderemos entender enquanto coreografia).

ativas. [...] o essencial é que os movimentos sejam naturais e descontraídos» (*Ibidem*: p. 14-15).

No mesmo sentido, ainda que com tipologias de intervenção diferentes, Gordon (2000a, 2000b, 2000c) propõe que as crianças sejam encorajadas a responder à música recorrendo a movimentos corporais amplos e fluidos, de exploração livre do espaço.

Estas tipologias de intervenção musical pressupõem, assim, que a criança domine progressivamente questões motoras relacionadas com a aquisição do esquema corporal (coordenação entre partes do corpo), o controlo do equilíbrio, a capacidade de realizar padrões de locomoção com mecânicas de movimento específicas, os elementos de espaço (para a frente, para trás, para o lado, na diagonal), a adaptação de uma mesma ação motora a diferentes velocidades ou, simplesmente, a capacidade de inibir / ativar o movimento parar / entrar em ação) quer por iniciativa própria quer sob comando.

## Comportamento Motor na Infância: Mecanismos de Reação Motora na Presença de Música

Hodges (2009) divide as respostas corporais à música em duas grandes categorias: as respostas fisiológicas, correspondentes a processos internos do corpo (como os batimentos cardíacos ou a pressão arterial); e as respostas físicas, isto é, as respostas externas, claramente visíveis (como no caso de movimentos reflexos de balanço do tronco). No âmbito do nosso estudo, importam-nos sobretudo as respostas físicas expressas pelo movimento realizado com partes do corpo, nomeadamente ao nível dos membros inferiores e que iremos trabalhar na PES.

Poderemos considerar o movimento como uma resposta natural da criança à música. Por “movimento natural” entendemos o comportamento motor que a criança revela enquanto atitude espontânea de reação a um estímulo musical. Associamos a ideia de “movimento espontâneo” ao comportamento corporal que a criança manifesta por iniciativa própria, decorrente de uma resposta intuitiva e pessoal que conduz à mobilização de determinadas ações motoras.

Em ambos os casos – espontâneo ou natural –, o movimento da criança caracterizar-se-á pelo imediatismo da reação motora, ou seja, por um comportamento que a criança não tem tempo de preparar previamente. Assim, o movimento natural e espontâneo resultará não de uma elaboração prévia, de uma construção deliberada ou de uma intencionalidade premeditada, mas sim de uma atitude corporal imediata cuja finalidade se completa no próprio movimento.

Associamos a espontaneidade do movimento à expressão individual da criança, às escolhas de movimento que ela faz por si mesma. Nesse caso, não se prevê a interferência direta do adulto enquanto modelo de ação a seguir.

No entanto, a expressão natural e espontânea de movimento resultará de comportamentos em parte induzidos pela memória da criança.

Assim, as reações ditas espontâneas ou naturais deverão ser entendidas como um comportamento que, em parte, integrará as experiências anteriores da criança. Neste

caso, a “iniciativa pessoal” da criança ocorrerá segundo diversos níveis de interferência relacionados com fatores de estimulação e aprendizagem motora, de desenvolvimento preceptivo ou de comportamento social.

Nesse âmbito, poderemos considerar o movimento natural e espontâneo na infância segundo duas dimensões:

- a) Enquanto reação involuntária, ou seja, enquanto comportamento que não depende de um ato da vontade da criança mas sim de um automatismo orgânico, que surge ou se desenvolve naturalmente e em função de fatores biológicos – que associamos a situações de movimento instintivo, inato, impulsivo ou inconsciente<sup>7</sup>;
- b) Enquanto ação que a criança faz de forma voluntária, por iniciativa própria, sem ser forçada ou direcionada, ainda que o comportamento possa ser condicionado pelo nível de maturação e desenvolvimento motor (correspondentes ao cruzamento de fatores de idade cronológica e de compleição física) ou por automatismos adquiridos em função do hábito e da repetição – que associamos a situações de movimento natural, intuitivo, exploratório, espontâneo ou livre.

O comportamento motor natural e espontâneo associado ao conceito de “reflexo” ou “reação” pode ter várias leituras. Nos campos da fisiologia e da psicologia, o reflexo é entendido como uma resposta involuntária e imediata a um determinado estímulo externo, resultando numa alteração do comportamento; é, assim, uma reação inconsciente e instintiva.

---

<sup>7</sup> Desde que nasce, a criança possui dois tipos de movimentos instintivos motivados por fatores internos: os que têm uma finalidade orgânica – gestos impulsivos e rápidos com as extremidades do corpo – e os que têm uma finalidade expressiva – para manifestar dor, fome, desconforto, inconformismo.

Posteriormente, a criança desenvolve movimentos utilitários, que têm uma intenção definida por fatores externos – a necessidade de deslocação de um ponto a outro no espaço estará, então, na origem de ações de locomoção diversas consoante as necessidades ou os obstáculos a ultrapassar (andar, correr, saltar, trepar, arrastar-se). No quotidiano são ainda realizados movimentos involuntários que surgem, sobretudo, como reação do instinto de conservação em situações de perigo, sobressalto, medo, dor (Ossona, 1988).



Pode ainda ser considerado numa perspetiva de condicionamento do reflexo, isto é, em função de uma habituação provocada por determinado contexto <sup>8</sup>. Nesta última situação podem incluir-se os comportamentos que, de alguma forma, decorram de uma aprendizagem direcionada através de estimulação formal para a aquisição de técnicas motoras específicas, associadas ou não à música (como no caso do *ballet* ou do judo, por exemplo).

Noutra perspetiva, Willems (1971) postula fatores de hereditariedade e de adaptação evolutiva ao meio como motores de um automatismo do movimento. Refere-se, em particular, a um “instinto rítmico” associado ao corpo humano e presente em todas as crianças. Esses comportamentos motores derivam de um impulso instintivo que, de forma súbita, impele a criança a agir de determinada maneira.

Neste âmbito, o movimento pode ser entendido em função de características inatas ou naturais da criança, isto é, potencialidades que já nascem com ela e estarão em conformidade com a sua natureza, que são independentes da aprendizagem depois do nascimento e se distinguem do que é exclusivamente adquirido.

Enquanto comportamento inato, as respostas motoras à música resultarão quer de automatismos orgânicos – movimentos involuntários e subconscientes, inerentes e fundamentais ao organismo – quer de uma intuição empírica – ações imediatas fruto de uma perceção direta das experiências externas (intuição sensível) ou internas (intuição psicológica). Mediante um processo sincrético e holístico de carácter intuitivo e impulsivo, a criança observa, percebe e interage com a realidade como um todo indiferenciado e confuso. Assim, o movimento natural e espontâneo será, também, um reflexo do conhecimento sensório-motor que a criança vai construindo sobre a realidade global.

Podemos apontar duas ordens de fatores naturais para que a criança esteja condicionada na escolha do movimento: o amadurecimento físico e a aquisição motora.

---

<sup>8</sup> No caso do movimento corporal enquanto reflexo não pretendemos referir-nos às situações de “reflexos condicionados” descritas na psicologia, ou seja, a comportamentos adquiridos na sequência da associação regular de um fenómeno fisiológico a um estímulo exterior que, no entanto, não tem relação com esse fenómeno.

O amadurecimento físico relaciona-se quer em fases de crescimento que se processam numa mesma sequência prevista para cada idade, quer com o desenvolvimento individual da criança, com divergências, por exemplo, em termos de estatura ou de musculatura. A aquisição motora é determinada diretamente pelas estruturas de maturação física (como o andar ou o saltar), está relacionada com fatores de desenvolvimento individual (como a agilidade ou a flexibilidade) e é influenciada ainda por situações de estimulação natural quotidiana (como subir escadas ou descer um escorrega) ou por situações de estimulação formalizada (como aulas de natação).

Ambos os fatores terão influência nos processos de perceção e cognição musicais, nomeadamente, rítmico-motoras e nas estruturas de suporte performativo. É interessante verificarmos que já em 1903 um texto de Duncan (2003) referia que o “movimento” era indissociável da “forma” do corpo que se move. Ou seja, o movimento de um corpo deriva diretamente da forma desse corpo. Assim, as ações motoras da criança dependerão, também, das características do seu corpo, pelo que duas crianças com corpos diversos realizarão movimentos com diferentes características.

Podem ocorrer diferentes perceções de andamento para uma mesma música, porque, refere Duke (1989: p. 63): «The principal beat in a musical work may be perceived differentially among various individuals and contexts».

Neste caso, dois princípios preceptivos distintos estarão na base de diferentes perceções de andamento: «One, the real physical tempo, varies within the range of feasible steps and beats [...] the other is psychological, and concerned more with mood than speed» (Brown, 1979: p. 19)

Poderá haver, assim, uma diferença entre a experiência subjetiva da recorrência regular da pulsação e a realidade objetiva de uma certa variação na regularidade dessa recorrência. Quando os intervalos entre pulsações variarem de uma forma consistente ocorrerá uma transformação do fenómeno rítmico e percecionar-se-á uma alteração do “tempo musical”.

## Alguns dos Pedagogos trabalhados na Prática Pedagógica

### Edgar Willems (1890-1978)

O método deste pedagogo belga foi amplamente difundido nos países da Europa desde o início da década de 1940. O seu método foi bastante popular por não recorrer ao uso de onerosos instrumentos musicais, podendo adequar-se tanto a crianças do ensino pré-escolar como a alunos mais velhos.

Willems aprofundou as teorias de Dalcroze, considerando também importante o ouvido musical, porém ao nível rítmico, enfatizou mais os aspetos psicológicos como a sensorialidade, a afetividade e a inteligência auditiva.

Edgar Willems chamou a atenção para os riscos de uma centralização exclusiva do ensino da música na aprendizagem da técnica, que embora levasse a resultados rápidos, debilitava a sensorialidade dos alunos, defendendo que a arte deve ser o principal objetivo e a técnica apenas um meio de a atingir. A técnica do instrumento deveria ser precedida pela musicalidade, através da educação do sentido auditivo dos alunos, pois o ouvido é a base essencial da música e não a técnica. A educação da sensibilidade auditiva poderia ser conseguida, através de sons sucessivos e pela discriminação de sons simultâneos. Seria função do professor suscitar no aluno o amor pelos sons, num processo de educação auditiva de vários anos (Sousa, 2003).

Posteriormente, numa segunda etapa, viria o solfejo seguindo-se a técnica instrumental.

A sensibilização e preparação auditivas deveriam ser desenvolvidas ao nível fisiológico, afetivo e mental. O nível fisiológico abrangia a receção sensorial dos sons, o afetivo estaria relacionado com os estados emocionais que o som provoca e o mental com a compreensão dos sons.

Apoiado nas palavras de Willems, Sousa (2003: III - p. 99-101), diz-nos que:

A aquisição sensorial é um ponto de partida para o desenvolvimento de outras capacidades humanas; [...] A sensibilidade afetivo-auditiva começa no momento em que passamos do ato passivo de ouvir para o ativo e sugestivo; [...] A inteligência auditiva pode ser considerada como uma síntese da experiência sensorial e afetiva, pois que é elaborada a partir delas. Tal inteligência é o entender, o entender a música.

O método de Willems divide-se em quatro fases evolutivas:

- A primeira fase envolve crianças com menos de três anos de idade. Nesta fase o papel da família é essencial, principalmente o da mãe, que normalmente é o elemento mais importante para o desenvolvimento musical das crianças. Isso pode ser explorado através das canções de infantis;
- Na segunda fase, que compreende as idades dos três aos cinco, ou dos quatro aos seis anos, trabalha-se com pequenos grupos, de quatro ou cinco crianças. Nessa fase, Willems dá especial relevância às canções, baseando-se também na rítmica instintiva natural do movimento do corpo. A audição é trabalhada com ajuda de diversos instrumentos, como sinos, apitos, trompetes, instrumentos de lâminas, e também com jogos onde as crianças imitam os sons dos animais e os sons da natureza, principalmente, as que têm dificuldade de cantar. No seu método não é exigido que a criança cante bem ou tenha uma boa voz;
- Na terceira fase, encontram-se as crianças entre os cinco e os oito anos. Nesta fase Willems começa a adaptar o conhecimento da teoria musical. Vai marcar os batimentos e escrever alguns valores dos números;
- Na quarta fase, após a preparação das fases anteriores, a criança dá início à introdução da teoria musical, o solfejo. Nos seus trabalhos educacionais, Willems baseou-se em investigações experimentais em ambientes educativos, o que lhe permitiu relacionar a música com a psicologia. Esta relação suporta toda a base da metodologia deste pedagogo e coloca em estreita co-relação as áreas então consideradas pela psicologia da pessoa: a vida fisiológica, a vida afetiva e a vida mental como os elementos fundamentais da música.

Em síntese, Willems defendia que a inteligência auditiva pode ser educada através da instrução de um profissional que leve o aluno a tomar consciência das suas próprias capacidades auditivas, sejam sensoriais ou afetivas, defendendo que esta educação deveria começar na infância através do desenvolvimento do gosto

pela música e favorecendo a imaginação na criação de pequenas melodias (Sousa, 2003: III - p. 101).

Para aquele pedagogo, «A educação musical deve seguir as mesmas leis psicológicas que as da educação da linguagem» (Sousa, 2003: III - p. 102).



*Figura 1 Edgar Willems (1890 - 1978)*

## Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950)

Emile Jacques Dalcroze, foi o criador de um sistema de ensino rítmico musical através de passos de dança, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930. Nascido em 1869, foi um dos primeiros pedagogos musicais da primeira metade do século XX que defendeu que a música é um património de todos, quebrando o sistema tradicional dos finais do século XIX em que a música erudita era um privilégio de uma pequena elite e a formação de músicos era feita por professores particulares e em conservatórios pouco acessíveis por serem custosos.

Este compositor e pedagogo vienense, insistiu na necessidade de uma generalização e acessibilidade ao ensino da música para todos os estratos sociais, defendendo o ensino da música na escola, a par das restantes áreas (Sousa, 2003: III - p. 94). Propôs uma didática virada para as atividades rítmicas, formação auditiva e para a improvisação, abrangendo repertório de músicas clássicas e populares, nunca esquecendo a idade, as capacidades e os conteúdos abordados anteriormente pelos alunos.

No método de Dalcroze o conceito de ritmo é um assento, argumentando este que os alunos devem entrar na estrutura rítmica, não de uma forma passiva e mecânica como no solfejo, mas de uma forma ativa e participativa, associando o movimento corporal ao ritmo da música, fazendo uma fusão entre a dimensão corporal e a dimensão musical. Defendia que não se deveria estudar o ritmo musical de um modo mecanizado e afastado da sensibilidade, o ritmo deveria ser vivenciado diretamente, com envolvimento emocional, pois a sensibilidade surge quando se envolve todo o corpo em movimento. Segundo Dalcroze, cit. por Sousa (2003: III - p. 94), «*O progresso de um povo depende da atenção que dá aos seus jovens; (...) o ensino obrigatório da música nas escolas é o único meio de estimular as forças vivas de um país*».

Com isto, Dalcroze reprovou a atuação formal, ditatorial e repressiva dos mestres da música da época, defendendo que o papel do professor não é o de transmitir conhecimentos para serem memorizados, mas o de estimular e incentivar o aluno a

fazer experiências que o levem a aprender. Diz nos Dalcroze citado por Sousa (2003: III - p. 96) que o seu método é

Uma educação de base, uma disciplina do senso rítmico-muscular, que regula a coordenação do movimento e do ritmo, colocando em jogo simultâneo as principais atividades do nosso ser: a atenção consciente, sem deixar escapar nada do que se sente e registando-o imediatamente; a inteligência, porque é necessário compreender e analisar o que é sentido; a sensibilidade, porque se deve “sentir” a música escutada, deixando-se penetrar pelo movimento musical. O corpo é também colocado em ação, em movimentação efetuada em conformidade com os tempos da música, dando-se atenção à percepção, à compreensão e à sensibilidade.

No seu método Dalcroze relaciona o estudo de três elementos: o ritmo, a movimentação e a improvisação. A prática rítmica, devido á prática simultânea do ritmo musical com o ritmo natural do corpo, «robustece o senso métrico e o senso rítmico, ordena funções de tipo sensorial e nervoso, educa imaginação e harmoniza as faculdades corporais com as espirituais» (Sousa, 2003: III - p. 97).

O estudo do escutar educa a função auditiva, as faculdades analíticas, o instinto tonal e o senso harmónico, procurando-se criar a audição interior. A parte final do método inclui a improvisação, o conhecimento da notação musical, a leitura à primeira vista, a interpretação e os conhecimentos musicais teóricos. De acordo com Sousa (2003: III - p. 97), o objetivo didático geral da metodologia *dalcroziana* está ainda bastante orientado para a aprendizagem da teoria e conceitos musicais, contudo, a ênfase no uso do corpo, na liberdade de expressão e o foco noutras capacidades não estritamente musicais como a concentração, a memória, as estruturas temporais e espaciais e a coordenação motora dão uma abertura a este método que permite ao professor renovar os conteúdos a partir da sua experiência musical e educacional quotidiana (Sousa, 2003: III - p. 97).

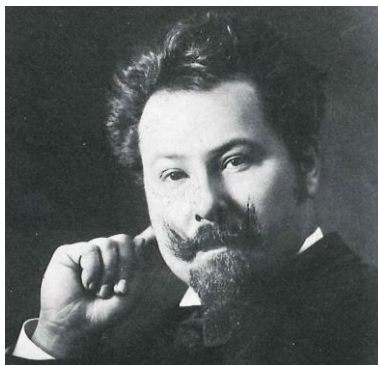


Figura 2 Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950)

## Edwin Gordon (1927-2015)

Edwin Gordon desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM). Este pedagogo americano não criou um novo método para ensinar música, mas sim de uma teoria sobre o modo como os indivíduos — nomeadamente as crianças — aprendem música. Esta teoria de aprendizagem destaca-se por questionar não sobre como se deve ensinar música, mas antes como esta é apreendida. Gordon propõe um ensino da música em que o professor cria estratégias programáticas e metodológicas para que o aluno aprenda música por si próprio, através das suas capacidades de aprendizagem.

Na sua TAM, refere os seguintes aspetos básicos da sua perspetiva pedagógica, conforme se transcreve:

- Todos os alunos são capazes de aprender música;
- Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo;
- É no potencial da criança que nos devemos centrar, se queremos ajudar a criança a desenvolver o seu potencial musical;
- Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando a formação ao aluno;
- A programática proporciona aos alunos os fundamentos para a compreensão do que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar música;
- Uma programática de aprendizagem musical, na sua aplicação prática, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música;
- A música deve ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar;
- Para terem bons resultados em música, os alunos devem aprender a *audiar*<sup>9</sup> (termo criado por Gordon) de modo eficaz, passando por todos os tipos e estádios de audiação.

Gordon refere que a «audiação está para a música como o pensamento para a fala. Audiam-se padrões rítmicos e tonais (logografismos), mas pensa-se em alturas e

---

<sup>9</sup> Audiar, audiação e compreensão mental de música cujo som está ou pode nunca ter estado fisicamente presente.



durações individuais dos sons (o alfabeto musical) (Sousa, 2003: III: p. 116). Este pedagogo identifica seis estados de audição que atuam numa complexa interação de sequência e atividade mental circular e recomenda uma educação musical precoce, que deve ser iniciada, deste modo, logo na primeira infância (*Ibidem*, p. 117-119).



*Figura 3 Edwin Gordon (1927 - 2015)*

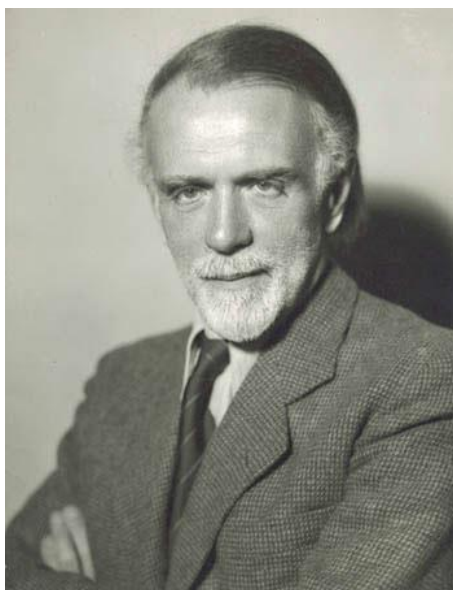
## Zoltan Kodály (1882 - 1967)

Foi um dos mais destacados músicos húngaros de todos os tempos e as suas composições e ideias pedagógicas foram importantes contributos para a cultura musical europeia (Sousa, 2003: p. 114).

A metodologia de Kodály é global, onde o canto é um dos pilares deste método, e sem a necessidade de comprar muitos instrumentos, uma vez que a voz é considerada o instrumento natural e está ligada à cultura. O método também abrange aspetos como a audição, a leitura e a escrita, que se interrelacionam.

Esta metodologia é iniciada através da rítmica, com exercícios bastante simples, tendo em atenção a relação rítmica com a audição interior. Com isto, as crianças aprendem a ter atenção e gosto pela música. Este processo é realizado através de uma cuidada seleção de curtas canções, de modo a que o texto, a melodia e o timbre captem a sua atenção. A junção de gestos mímicos acompanhando as canções, permitem uma ligação da “consciência corporal” à música.

Para este pedagogo, as canções populares e o folclore, deveriam ser privilegiadas através da difusão e apreensão do repertório da cultura do seu país (Fonterrada, 2005).



*Figura 4 Zoltán Kodály (1882 - 1967)*

## B - FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA



## Fundamentação

A fundamentação e o desenho metodológico da investigação sobre «A Música em Movimento» a que nos propusemos, conforme já referimos na introdução, assenta principalmente na metodologia qualitativa e descritiva.

## Desenho e Caracterização do Estudo

Definida a temática e os objetivos passou-se para a aplicação dos mesmos. A Prática Pedagógica decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho e na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros, no âmbito do 1º, 2º 3º Ciclos do ensino básico. As aulas do estágio incidiram em três turmas de forma participativa e colaborativa, prática, crítica e auto avaliativa, atendendo aos pressupostos e objetivos.

## Motivos para a Escolha do Tema de Estudo

As temáticas apresentadas e trabalhadas durante o ano letivo 2014/2015, já estavam aprovadas em ambas as escolas onde fora realizada a Prática Pedagógica, fazendo parte do seu PE. Fator de interesse do estagiário pela temática escolhida para investigar foi a sua ligação à música aliada ao movimento e à expressão corporal, através da sua integração em várias associações, grupos musicais e enquanto docente num estabelecimento de educação pré-escolar.

## Intervenientes no Estudo

Neste estudo os intervenientes são os alunos da turma do 2º ano da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho e os alunos das turmas do 5º e 7º ano da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros.

## Instrumentos para a Recolha de Dados

Para a recolha de dados foi utilizada nos diferentes ciclos a observação direta, bem como, os registos áudio, vídeo e fotos.

Os registos áudio e vídeo foram realizados ao longo de todo o estágio, para que os alunos tivessem a noção da evolução nas suas aprendizagens e desta forma repensar e mesmo melhorar estratégias usadas nas atividades que foram desenvolvidas pelo estagiário com os alunos, ao longo do estágio.

Os registos podem ser consultados no DVD, em anexo a este trabalho, onde se encontram organizados por pastas, por ciclo de escolaridade e com a indicação da data da sua realização.

## PARTE II

## PRÁTICA PEDAGÓGICA





## PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada em instituições nacionais portuguesas, localizadas no arquipélago da Madeira.

Os centros de estágio com os quais a Escola Superior de Educação de Coimbra realizou um protocolo para a concretização da PES foram as que seguem e todas se circunscrevem ao perímetro urbano da cidade do Funchal.

A **Escola Básica do 1º Ciclo Pré-Escolar da Cruz de Carvalho** na qual observamos as aulas de educação musical em todas as turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico e foi lecionado à turma do 2º ano sob a supervisão da professora cooperante Liliana Camacho.

Na **Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros** observamos no 2º Ciclo as turmas do 5º e do 6º ano e foi lecionado à turma do 5º ano sob a supervisão do professor cooperante Manuel Cláudio Baptista, no 3º Ciclo observamos e foi lecionado à turma do 7º ano sob a supervisão do professor cooperante Rui Jorge Pereira.



## ESCOLA BÁSICA 1º CICLO / PRÉ-ESCOLAR CRUZ DE CARVALHO

### Enquadramento Geográfico da EB do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho

A Escola Básica do 1º Ciclo / Pré-Escolar, está situada no concelho do Funchal, nomeadamente na freguesia de São Pedro. Situa-se cerca de 2,1 Quilómetros do centro do Funchal, resumindo-se entre 10 – 15 minutos. De acordo com os dados do Censos respetivo a data de 2014, a freguesia é composta por 8.275 habitantes.



*Figura 5 Escola do EB1/PE Cruz de Carvalho*



*Figura 6 Localização da Escola EB1/PE Cruz de Carvalho*

## Caracterização do Espaço Político

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho fica situada na freguesia de São Pedro, na parte ocidental da cidade do Funchal, em pleno Bairro do Hospital. A escola foi construída em 1981, situando-se no Bairro do Hospital, tendo como principal acesso a Avenida Luís de Camões. Situa-se na freguesia de São Pedro, junto ao Centro Hospitalar do Funchal.<sup>10</sup>

## Caracterização do Espaço Físico

No ano de 2003, a escola sofreu obras de ampliação ficando um edifício tipo P3 onde funcionam quatro salas em regime cruzado com espaços votados ao trabalho de grupo, três salas com o Ensino Pré-escolar. Uma biblioteca inaugurada a 23 de maio de 1991, um polivalente e um gabinete da direção, uma sala de secretaria, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, quatro arrecadações, dez casas de banho, duas pequenas salas para apoio às crianças com N.E.E., uma sala de informática, uma sala de iniciação à língua inglesa, uma sala de estudo, uma sala de expressão plástica e uma sala de expressão musical e dramática.

O edifício dotado de espaços exteriores adequados à prática desportiva, serve a comunidade local. Na zona há diversos estabelecimentos sócio- culturais e económicos:

- Centro Cultural e Desportivo Luís de Camões;
- Departamento de Inspeção Regional de Educação;
- Centro Paroquial da Sagrada Família e a Igreja da Sagrada Família;
- Conservatório de Música do Funchal;
- Biblioteca Calouste Gulbenkian;
- Creche, Jardim de Infância; Escolas de 2º e 3º ciclo;

---

<sup>10</sup> Para melhores esclarecimentos, sobre a implementação da escola, veja-se: <https://youtu.be/aJKNltEPwRk> . Vídeo recente da instituição: <https://youtu.be/0bfDscp-L1c>

- Farmácia;
- Engenho de mel do Ribeiro Seco;
- Supermercado e Restaurantes;
- Fábrica de tapeçarias, etc.

A Escola é frequentada por crianças de vários estratos sociais, com um nível cultural diversificado, o que contribui para estratégias pedagógicas heterogêneas.

Parte das crianças são oriundas do bairro circundante, que apesar de bem cuidado exteriormente, possui bastantes problemas sociais.

### A Sala de Música



*Figura 7 Instrumentos de percussão de altura definida*



*Figura 8 Quadro de Instrumentos musicais colocado na sala onde se realizou a PP*



*Figura 9 Sintetizador e Instrumentos de percussão*



*Figura 10 Local onde se realiza a PP*

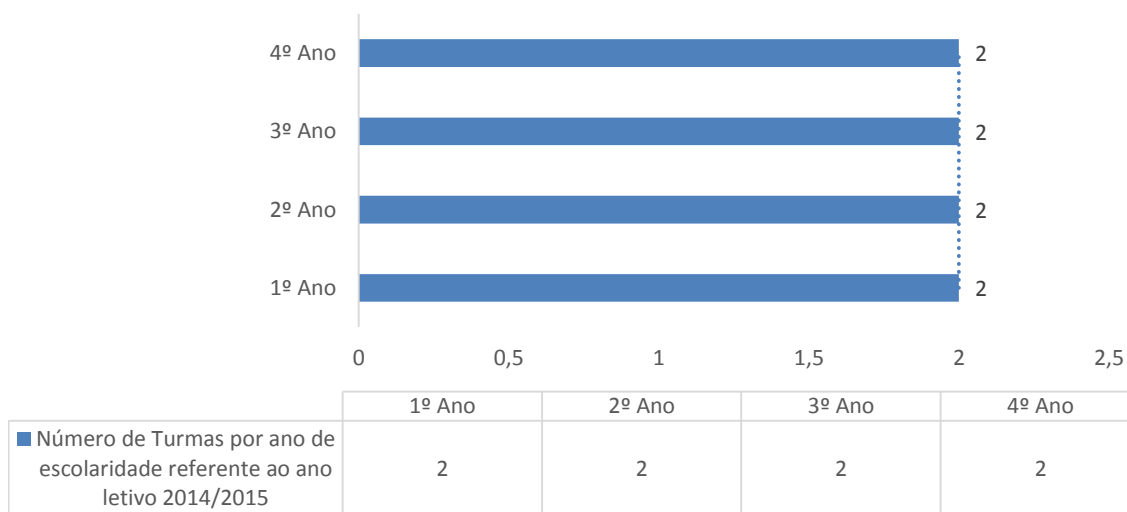
1. A sala de aula dispõe de xilofones soprano, contralto e de um xilofone baixo. Dispõe de metalofones soprano e contralto. De vários instrumentos de percussão de altura indefinida, de um sintetizador, de um acordeão. Dispõe ainda de um sistema de som com interface par computador.
2. A Professora cooperante utiliza o computador/portátil pessoal para a leção das suas aulas, nomeadamente para a utilização de CD's com ficheiros áudio.
3. A sala de aula não dispõe de um computador, projetor, nem de quadro interativo.

## Recursos Humanos

### Alunos

A escola básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho serve uma população escolar de 251 (duzentos e cinquenta e um) alunos, estando dividido por turmas. O ensino pré-escolar é constituído por três turmas. O 1º Ciclo é constituído por 8 (oito) turmas, sendo duas turmas por ano de escolaridade, do 1º ao 4º ano.

**Número de Turmas por ano de escolaridade referente ao ano letivo 2014/2015**



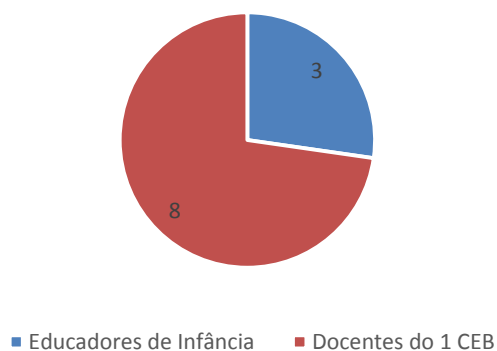
**Gráfico 1:** Número de Turmas por ano de escolaridade referente ao ano letivo 2014/2015

### Pessoal Docente

Para que o ensino e as atividades letivas desenvolvidas resultem da melhor forma, a EB1 com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho, conta com a colaboração de 21 (vinte e um) docentes de todas as áreas de ensino. A distribuição é a que apresentamos: 3 (três) educadoras de infância; 8 (oito) professores do 1º CEB; 2 (dois) professores de inglês; 2 (dois) professores de expressão musical; 2 (dois) professores de expressão

plástica; 2 (dois) professores de educação física; 1 (um) professor de Tecnologias da Informação e Comunicação e, 1 (um) professor de apoio.

### Pessoal Docente

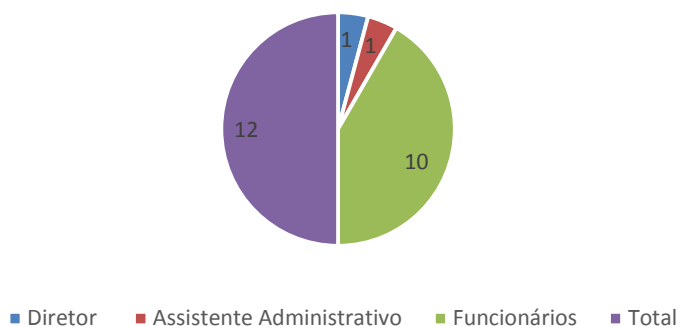


**Gráfico 2:** Pessoal Docente EB1/PE Cruz de Carvalho

### Pessoal Não Docente

O pessoal não docente é constituído por 1 (um) diretor, 1 (um) assistente administrativo e 10 (dez) funcionários assistentes operacionais.

### Pessoal Não Docente



**Gráfico 3:** Pessoal Não-Docente EB1/PE Cruz de Carvalho



## Caracterização das Turmas Intervencionadas

### Caracterização do 2º ano do CEB

A turma do 2º ano é constituída por 24 (vinte e quatro) alunos, sendo 13 (treze) rapazes e 11 (onze) raparigas.

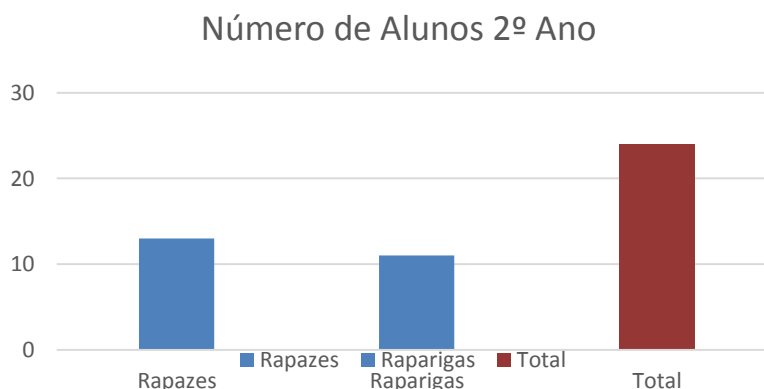
O agregado familiar dos alunos é constituído, na generalidade, por três membros. Socioeconomicamente enquadram-se na classe média-baixa. Os encarregados de educação escolheram esta instituição tendo em conta a localização da mesma junto às suas residências.

Os alunos na sua maioria, residem junto à escola, no Bairro do Hospital. Outros alunos são também na sua maioria filhos de funcionários, enfermeiros e médicos do hospital.

A disciplina de EM é obrigatória, pela qual todos os alunos a frequentam.

Na turma existem alunos com necessidades educativas especiais. Para esses alunos existem apoios pedagógicos personalizados e adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Todos esses préstimos são disponibilizados gratuitamente pela escola com apoios da secretaria regional de educação.

Todos os casos são tratados individualmente.



**Gráfico 4:** Número de Alunos do 2º Ano de Escolaridade referente à PP

## ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLO DOS LOUROS

### Enquadramento Geográfico

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros, cuja imagem se apresenta, conta já com dezoito anos de existência. Foi criada pela necessidade de acolher alunos de sítios circundantes da área urbana do Funchal. Esta escola começou a funcionar na travessa do Lazareto, em 1983, como anexo à *Escola de Artes de Francisco Franco* (mais conhecida por *Escola Secundária Francisco Franco*).



Figura 11 Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros

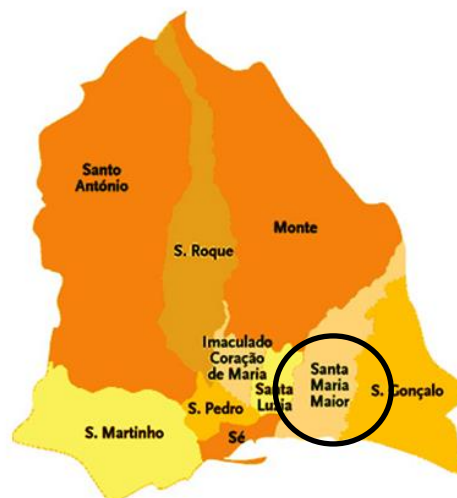


Figura 12 Localização da Escola Básica do 2º e 3º ciclo dos Louros

## **Caracterização do Espaço Físico-Político**

As primeiras instalações da *Escola dos Louros*, eram do género pré-fabricado. Aí eram ministradas aulas a alunos do 2º ciclo. Mais tarde, em 1986, a *Escola Preparatória dos Louros* sofre nova alteração, passando a funcionar como anexo à *Escola Bartolomeu Perestrelo*. Foi, apenas, no ano de 1989 e devido, sobretudo, ao crescente aumento de população discente da escola dos Louros, que a mesma se tornou independente. Ainda durante esse ano, esta escola toma como anexo às suas instalações, a antiga *Escola Primária do Faial*, situada na Estrada Visconde Cacongo, que passou a ser conhecida por *Escola Preparatória do Faial* - anexo Louros. Mesmo assim, e como os anos não perdoam, as instalações pertencentes a esta instituição começaram a apresentar indícios de precariedade, tornando-se deficientes e insuficientes para o bom desempenho das funções dos docentes e aprendizagem de seus alunos.

Em Outubro de 2000, foram inauguradas as novas instalações, situadas na Rua dos Louros. A partir de então, esta escola leciona o 2º e 3º ciclos de aprendizagem, sendo agora conhecida como *Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros*. Por ter uma vasta área, não houve necessidade de continuar a suportar as de um anexo, pelo que a *Escola Preparatória do Faial* foi dispensada, funcionamento presentemente com escola primária e creche.

As antigas instalações da Escola dos Louros foram também ocupadas, acolhendo atualmente alunos com necessidades educativas especiais que, aí, recebem alguma formação básica.

Postada em suave encosta, num espaço sobranceiro aberto e muito claro virado a sul para os espetaculares azuis abaixo e também acima da linha do horizonte, a escola funciona num edifício único, de aspeto novo e asseado, agradável à vista, e estruturado em cinco pisos.

- O piso 0 compõe-se de uma sala de convívio para funcionários e duas arrecadações de material.
- No piso 1 situam-se seis salas de aula assim distribuídas: duas de Educação Visual e Tecnológica, duas de Educação Visual, uma de Técnicas de Madeira e outra de Educação Musical. - O segundo piso contém 13 salas de aula, quatro das quais são o produto de uma rentabilização/adaptação do espaço, sendo, como tal, salas destinadas a turmas com um número mais reduzido de alunos. - No terceiro piso funcionam a Biblioteca, o Gabinete de Apoio ao Aluno, o Gabinete de Mediação, o Gabinete de Diretores de Turma, o Gabinete do Conselho Executivo, a Reprografia, o Gabinete da Chefe de Pessoal Auxiliar, o Gabinete da Psicóloga, o Gabinete da Chefe dos Serviços Administrativos, a Papelaria, os Serviços Administrativos. Ainda neste piso ficam a cantina e o bar/bufete, ocupando uma área aproximada de duzentos e dez metros quadrados. - Quanto ao piso 4, conta com três salas de aula e três laboratórios: o de Ciências, o de Ciências Físico-Químicas e dois de Informática, além da Sala dos Professores e respetivo bar. Resta acrescentar cinco gabinetes de trabalho de professores e duas pequenas salas para apoios.
- Nos pisos 2, 3 e 4 existem arrecadações e casas de banho para alunos. Os W/C para professores situam-se no 4º piso. Destaque final para as infraestruturas desportivas, constantes de um ginásio com cerca de cento e sessenta metros quadrados, situado no segundo piso, e um campo polivalente.

É opinião generalizada que a escola parece, hoje em dia, pequena para o número de alunos inscritos, denunciando, por exemplo, carência de salas de aula, gabinetes de trabalho e um campo polidesportivo descoberto. Por outro lado, as fortes restrições orçamentais dificultam as práticas pedagógicas “alternativas”, dado o défice de material audiovisual (rádios, gravadores, leitores de CD, televisores, leitores de vídeo, DVD’s), material multimédia e novas tecnologias (computadores, videoprojectores, etc.), situação que obriga à procura/invenção de soluções que se querem o menos penalizantes possível para a qualidade do trabalho de todos.

## A Sala de Aula de Prática Pedagógica

É uma sala ampla e em termos organológicos dispõe de diversos instrumentos, tais como, xilofones e metalofones soprano, contralto e baixo. Dispõe de vários instrumentos de percussão de altura indefinida. Dispõe ainda de uma televisão, de um projetor, de quadro interativo e de dois sistemas de som. O professor cooperante leva para as suas aulas o computador pessoal, tendo o estagiário tido igual procedimento.



*Figura 13 Sala de Educação Musical*



*Figura 14 Instrumentos de percussão de altura definida*



*Figura 15 Espaço da Sala onde decorre a PP*



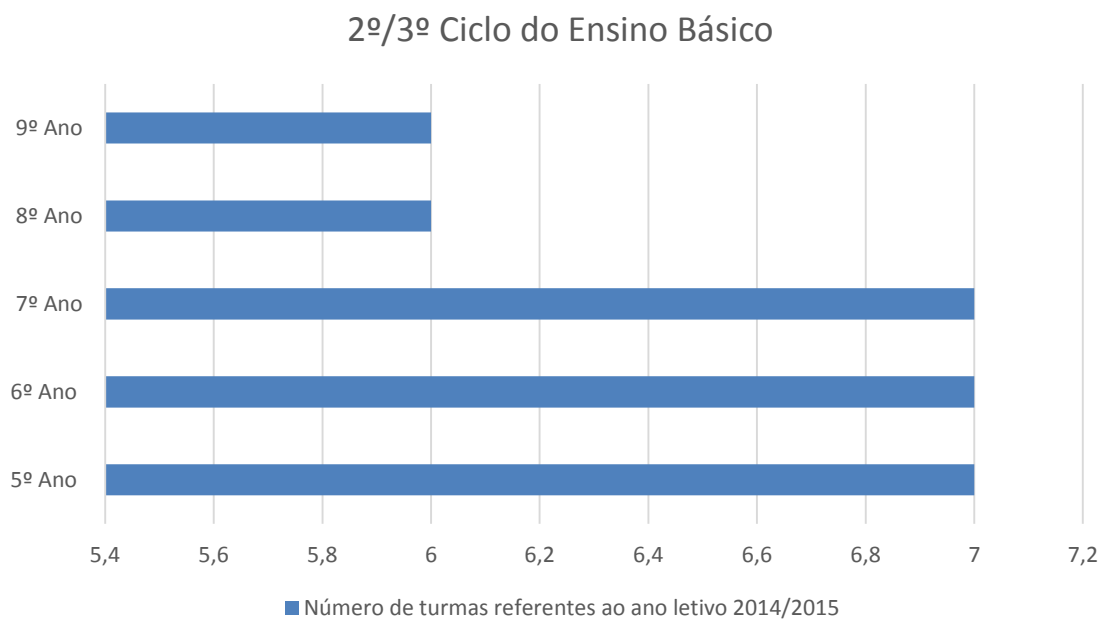
*Figura 16 Instrumentos de percussão de altura indefinida*

## Recursos Humanos

### Alunos

A escola básica do 2º e 3º ciclos do ensino básico dos Louros serve uma população escolar de 661 (seiscentos e sessenta e um) alunos. O 2º CEB é constituído por 14 (catorze) turmas, sendo 7 (sete) turmas do 5º ano e 7 (sete) turmas do 6º ano de escolaridade. O 3º CEB é constituído por 19 turmas, sendo 7 (sete) turmas do 7º ano, 6 (seis) turmas do 8º ano e 6 (seis) turmas do 9º ano de escolaridade.

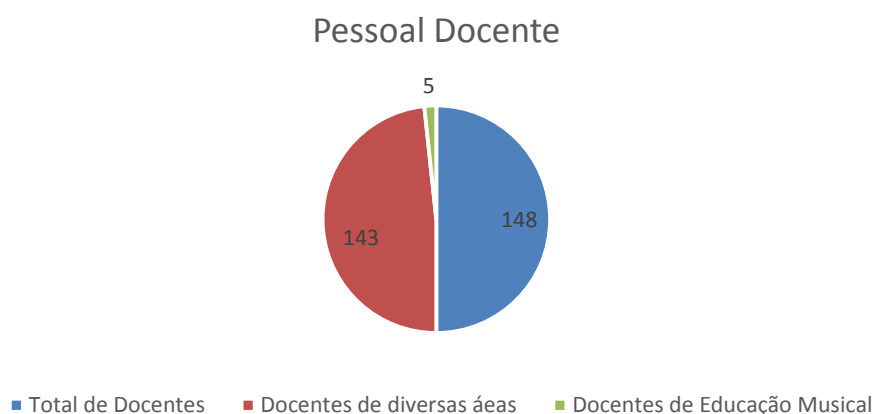
O número médio aproximado de alunos por turma no 2º CEB é de 19 (dezanove) alunos, enquanto que no 3º CEB o número médio de alunos por turma é de 20 (vinte) alunos.



**Gráfico 5:** Nº de turmas referentes aos anos de escolaridade EB 2º e 3º Ciclo dos Louros

## Pessoal Docente

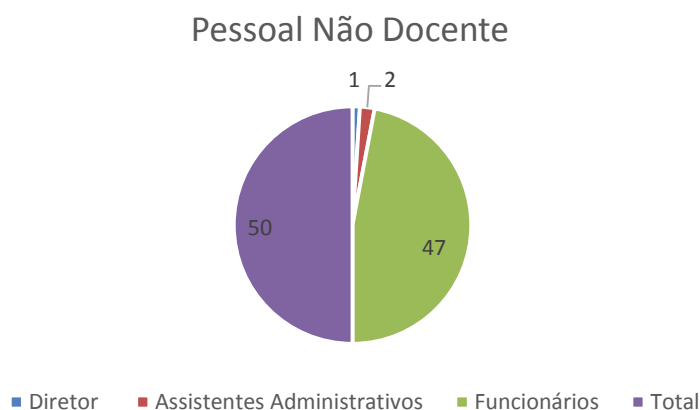
Para que o ensino e as atividades letivas aí desenvolvidas resultem da melhor forma, a EB 23 dos Louros, conta com a colaboração de 143 (cento e quarenta e três) docentes de todas as áreas de ensino, sendo 5 (cinco) os docentes de educação musical.



**Gráfico 6:** Pessoal Docente da EB 2º e 3º Ciclo dos Louros

## Pessoal Não Docente

O pessoal não docente é constituído por 1 (um) diretor, 2 (dois) assistentes administrativos e 47 (quarenta e sete) funcionários assistentes operacionais.



**Gráfico 7:** Pessoal Não docente da EB 2º e 3º Ciclo dos Louros

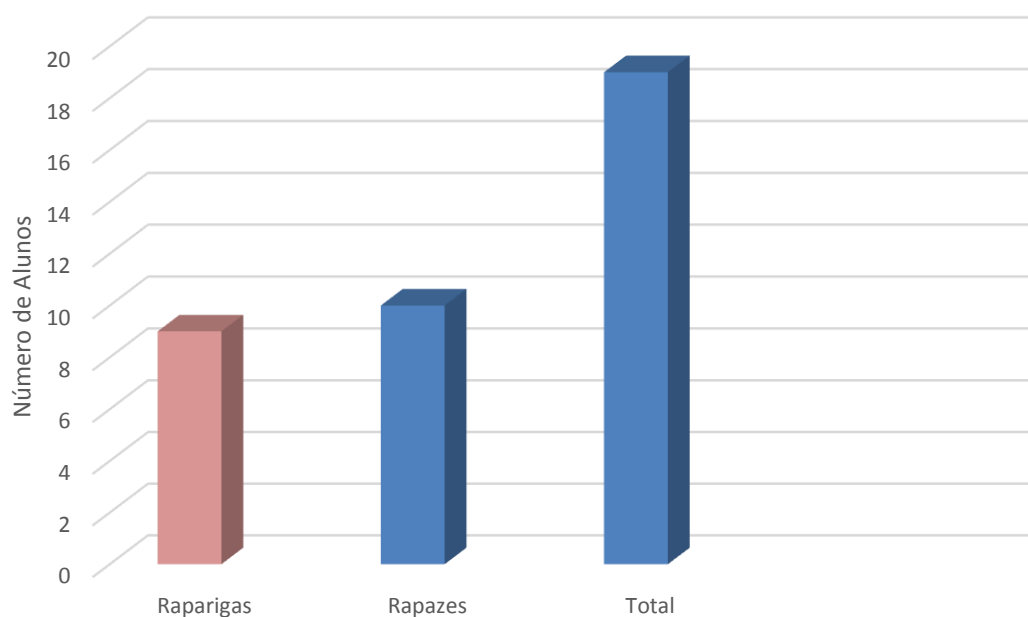
## Caracterização do 5º Ano

A turma do 5º ano é constituída por 19 (dezanove) alunos, sendo 10 (dez) rapazes e 9 (nove) raparigas.

O agregado familiar dos alunos é constituído, na generalidade, por três membros. Socioeconomicamente enquadram-se na classe média-baixa. Os encarregados de educação escolheram esta instituição tendo em conta a localização da mesma junto à proximidade ao centro da cidade do Funchal e dos seus locais de trabalho.

Maioritariamente, os alunos residem junto à escola ou em zonas periféricas da cidade do Funchal.

A disciplina de Educação Musical é disciplina obrigatória, pelo qual todos os alunos a frequentam. Na turma existem alunos com necessidades educativas especiais. Para esses alunos existem apoios pedagógicos personalizados e adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Todos esses préstimos são disponibilizados gratuitamente pela escola com apoios da secretaria regional de educação. Todos os casos são tratados individualmente.



**Gráfico 8** Número de Alunos referente ao 5º ano de escolaridade da PP



## Caracterização do 7º Ano

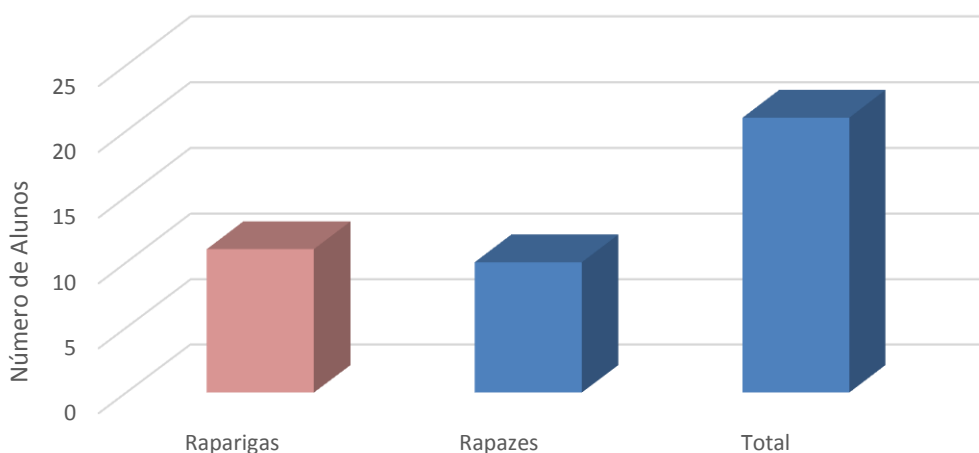
A turma do 7º ano é constituída por 21 (catorze) alunos, sendo 10 (dez) rapazes e 11 (onze) raparigas.

O agregado familiar dos alunos é constituído, na generalidade, por três membros. Social e economicamente enquadram-se na classe média-baixa. Os encarregados de educação escolheram esta instituição tendo em conta a localização da mesma junto à proximidade ao centro da cidade do Funchal e dos seus locais de trabalho.

Os alunos na sua maioria, residem junto à escola ou em zonas periféricas da capital.

A disciplina de Educação Musical é disciplina obrigatória, daí ser frequentada por todos os alunos.

Na turma existem alunos com necessidades educativas especiais. Para esses alunos existem apoios pedagógicos personalizados e adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Todos esses serviços/apoios são disponibilizados gratuitamente pela escola com apoios da Secretaria Regional de Educação. Todos os casos são tratados individualmente.



**Gráfico 9** Número de Alunos referente ao 7º ano de escolaridade da PP

## **Da Prática Pedagógica**

A Prática Pedagógica foi desenvolvida no decorrer do 2º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, lecionado pela Escola Superior de Educação de Coimbra, no ano letivo 2014-2015.

Os centros de estágio foram escolhidos com base na gestão de horários do estagiário no seu local de trabalho, as escolas onde o estágio se desenvolveu e o tempo necessário para deslocação entre as mesmas.

A Prática Pedagógica compreende a concretização de um estágio de carácter académico e profissionalizante, com vista a formar futuros profissionais na área da docência de Educação Musical no Ensino Básico. O estágio ocorre através da celebração de protocolos de cooperação «com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, adiante denominados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação» (cf. o nº 1 do art.18º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Pretende-se com a PES a aquisição de experiência e competência para planificar, ensinar e avaliar, tendo em conta as diretrizes estabelecidas pelo currículo nacional, absorvendo em todo o processo educativo as necessárias noções de deontologia profissional, dentro e fora do ambiente educativo.

Entre os intervenientes da Prática Pedagógica (professora orientadora, professores cooperantes e estagiário) foram estabelecidos procedimentos e calendarizadas sessões de trabalho para a orientação e planificação de aulas. Entre o professor cooperante e o professor estagiário foram feitas reuniões após o final de cada aula, com a finalidade de ser avaliada a aula findada e de fazer a planificação das aulas seguintes dos 2º, 5º e 7º anos, tendo presente que para cada planificação, era sempre necessário proceder a pesquisas e construção de materiais a indicar na grelha da planificação.

Ficou igualmente acordado entre os intervenientes que cada aula seria planificada de acordo com o PE da instituição e as diretrizes do ME, bem como do plano traçado pelo professor cooperante já previsto e em curso no Plano Anual de Atividades para a disciplina de Educação Musical e Música. A planificação é um guia do professor e nela devem constar os objetivos, os conteúdos, a organização de atividades e de estratégias e os critérios/instrumentos de avaliação. Existe a planificação anual, com objetivos delineados a longo prazo, bem como a planificação diária, aula a aula. Na preparação de qualquer aula, como foi dito, deve ser feita uma pesquisa sobre os temas a trabalhar, bem como a construção de instrumentos pedagógicos para o seu apoio. Ao longo das aulas foram utilizadas diversas estratégias e recursos tecnológicos, no sentido de motivar as aprendizagens dos discentes. A planificação anual e as metodologias de aprendizagem a implementar foram as de Kodály, Orff, Gordon e Dalcroze.

## Da Avaliação

Avaliar os alunos e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos estudantes e famílias (Sordi & Ludke, 2009: p. 314). Para apreciar a avaliação das aprendizagens é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação. A avaliação está diretamente relacionada com os objetivos propostos e planificados para as aulas a lecionar e lecionadas. Assim, deverá estar explícito o que se pretende avaliar e como, tal avaliação irá ser feita. Como nos refere Lemos (1993) não só as tarefas mas também a fase do processo educativo em que acontece a avaliação determinam a função da avaliação. Por outro lado, também deve ser tido em conta, o apoio dado ao aluno na sua aprendizagem, bem como o tornar acessível a informação a outros intervenientes no processo educativo. Em síntese, o procedimento de avaliação deve ser delineado após reflexão sobre as finalidades a que se destina, ajustando-se à atividade a avaliar.

Com efeito, todas as observações aferidas no decorrer das aulas foram registadas em grelhas para esse fim, a ter em conta no processo de avaliação.

Em ambas escolas da realização da PP, tal como em qualquer outra instituição, a avaliação processa-se de forma formativa e sumativa e em momentos específicos para o efeito.

A avaliação formativa teve por objetivo monitorizar, para a eficácia da aquisição das competências. Este tipo de avaliação contribui para o procedimento de realização de ajustes na planificação, de forma a melhorar e clarificar os conteúdos programáticos, tornando-os mais explícitos para os alunos. Esta é a modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem (Lemos, 1993). O maior valor da avaliação formativa é, na apreciação de Bloom, Hastings e Madaus (1973): *«a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem»* (p. 142).

A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela. Tem por objetivo avaliar qualitativa e quantitativamente os alunos. A classificação tem constituído, na opinião de Perrenoud (1982), praticamente a única fonte de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se têm relacionado. Esta avaliação concretizou-se numa escala numérica de 1 a 5.

A obtenção deste nível foi o resultado da média aritmética das competências específicas da disciplina, numa percentagem de 70% e das competências transversais, numa percentagem de 30%.

O domínio das atitudes e valores e o domínio cognitivo expressam-se através da aquisição de competências específicas e de conteúdos.

No domínio psicomotor a avaliação foi concretizada através da exploração corporal, da prática vocal e instrumental, tocar um instrumento, cantar e movimentar o corpo ao som produzido ou escutado.

No domínio da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, a avaliação realizou-se através dos critérios da interpretação, da comunicação, da compreensão e da perceção sonora.

## **Da Prática Pedagógica do 1º Ciclo**

No dia 6 de março de 2015, teve início a PES na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho, no âmbito do 1º CEB.

As aulas decorreram entre março e julho de 2015. Cada aula teve a duração de 60 minutos. Ficou estabelecido previamente, o número de as aulas a assistir/observar, bem como a lecionar pelo professor estagiário, que deveriam ter em conta além do PE e determinações do ME, a planificação anual prevista e aprovada pelo Conselho Pedagógico e outros órgãos competentes para o efeito, da instituição e foi ainda determinada qual a turma atribuída ao professor estagiário.

Assim, para cada aula foi sempre feita a respetiva planificação, bem como no final da mesma realizado um resumo/reflexão, com a finalidade de avaliar e refletir sobre alguma dificuldade ocorrida, ou não, e modos de aperfeiçoar.

A leção de uma aula conduz o professor à investigação, sendo esta também uma das atividades do docente, tal como os normativos legais o preconizam (Calvão, 2015: p. 52). Devem ficar também evidenciados os objetivos subjacentes em qualquer planificação, para além dos outros campos, como já foi referido.

As aulas foram sempre dinâmicas, com os alunos interessados e motivados, além de disciplinados e sempre com atenção particular à componente técnica e científica.

As metodologias foram as já referidas e adotadas, Dalcroze, Edwin Gordon, Edgar Willems e Kodály e Orff.

A avaliação não sendo um ato isolado, obedeceu sempre aos parâmetros previamente estabelecidos, no pressuposto da progressão dos discentes. A avaliação foi realizada nos momentos a ela destinados e através de vários instrumentos pedagógicos.

Assim, apresentamos, de entre as diversas aulas planificadas e lecionadas, uma planificação para o 2º ano do 1º ciclo, preparada tendo em conta o contexto da instituição escolar e o PE referido.

**Aulas Lecionadas Referentes ao 2º Ano**

Escola: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho			Turma: 2º 1	Data: 08.05.2015
Sumário: “Uma viagem à Savana Africana”			Lição nº 1	Duração: 60 minutos
Conceitos e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades e Estratégias	Recursos e Avaliação	
Sons Vocais e Corporais	Exploração vocal	Reproduzir com a voz agregados sonoros	<b>Recursos</b> Suporte áudio Balões Piano Músicas: - “African Savanna” - by Pim Niesten - African Voices Spiritual, Relaxing, Tribal – “N'Chant Nguru” - Sounds of Africa - “African Savannah” - African Relaxation Music with Nature Sounds - “Ó Vida” – Rio 2  <b>Avaliação</b> O aluno deverá ser capaz de autonomamente improvisar sons vocais naturais e/ou artificiais. Deverá ser capaz de cantar em conjunto afinadamente as notas musicais, Dó, Mi e Sol. Deverá ser capaz de reproduzir vocalmente e de representar corporalmente os sons e movimentos dos animais que habitam no meio selvagem, neste caso, na Selva. Ser capaz de reconhecer e identificar auditivamente os sons que não pertencem ao meio africano. O aluno deverá ser capaz de, através do movimento corporal explorar o espaço, os diferentes níveis e a lateralidade através da imitação	
Prática Vocal	Entoar com afinação um acorde maior	Entoar em conjunto o acorde de dó maior a 2 vozes através da utilização de uma dinâmica de grupo.		
Motricidade e expansão global do corpo	Improvisação vocal e corporal, atendendo às noções básicas dos 3 níveis.	Através de uma dramatização, explorar o espaço, simulando os movimentos e sons dos animais da selva, tendo em conta os níveis: médio, alto e baixo		
Desenvolvimento auditivo	Desenvolver o sentido auditivo	Despiste de erros: Distinguir os sons que não fazem parte do meio africano através da audição de várias sonoridades		
Lateralidade em diferentes níveis	Trabalhar a lateralidade nos diferentes níveis através da imitação	Dança/movimento corporal através da imitação e audição da música “Ó Vida” da banda sonora do filme “Rio 2”		

## **Resumo / Reflexão**

A aula iniciou-se com uma calorosa saudação, informando os alunos que iniciáramos brevemente uma “Viagem à Mágica Savana Africana”.

Foi perguntado aos alunos se gostariam de realizar um safari. Foi puxada uma cadeira na qual o estagiário se sentou, de costas para os alunos, o que por si só, se revelou inesperado por tratar-se de um momento pouco habitual, e despertou nos alunos um sentimento de curiosidade e atenção redobradas.

Foi iniciada a dita “viagem” imaginando que nos preparávamos para conduzir um autocarro e nele todos os alunos viajavam. Estes reagiram corporal e vocalmente conforme as direções tomadas.

A voz tem um papel fundamental na comunicação e no relacionamento humano. Enriquece a transmissão da mensagem articulada e acrescenta à palavra o conteúdo emocional, a entoação, a expressividade, identificando o indivíduo tanto como a fisionomia ou as impressões digitais (Pedroso, 1997: p. 9).

A dado momento, foram informados da chegada a uma grande planície africana. Foi, então, proposta a realização de um jogo constituído por 3 (três) balões. Um balão vermelho representava a nota musical Dó, um balão azul, a nota Mi e um balão amarelo representava a nota Sol.

Os alunos dispuseram-se em círculo aberto. Após a explicação do jogo, iniciámos com o balão vermelho, e foi pedido que apenas deveriam dizer o nome da nota musical a que correspondesse o balão, e que este não deveria tocar o chão, passando pelo ar por todos os alunos. Seguidamente, introduzimos o balão azul, misturando-o com o balão vermelho, até que estarem os 3 (três) balões no círculo movimentando-se em simultâneo, com os alunos dizendo o nome do balão por eles tocado.

Após a consolidação da atividade, o estagiário dirigiu-se ao piano, tocando a nota musical Dó. O jogo repetiu-se pela mesma sequência e lógica, mas desta vez os



alunos entoaram afinadamente as notas Do, Mi e Sol, até ter-se entoado o acorde de Dó M.

Ao terminar a atividade, continuamos com a dramatização, através da utilização de um fundo sonoro musical africano, colocando-nos no papel de um feiticeiro que pretende transformar os alunos em diferentes animais que habitam no meio africano. Nesta atividade dispusemos de total liberdade para explorar tanto vocal como corporalmente, e os alunos reagiram vivamente às indicações dadas.

Terminámos a atividade pedindo aos alunos que se dirigissem calmamente para os seus lugares, se mantivessem sentados e de olhos fechados e que iriam escutar uma música com cariz africano, mas que esta apresentaria alguns sons que dela não fazem parte. Os alunos escutaram e identificaram os sons que não faziam parte do meio africano, através da audição de uma música previamente manipulada e editada pelo estagiário através da utilização do *software Audacity*.

Com a conclusão da atividade, foi sugerido aos alunos que estes se colocassem de pé e que encontrassem espaço na sala de forma a poderem movimentar-se livremente.

Foi colocada, em seguida, a música “Ó Vida”, da banda sonora do filme “Rio 2”. Realizamos ritmos e movimentos corporais nos diferentes níveis e os alunos imitaram corretamente e com alegria todos os movimentos dirigidos.

Quer as *Orientações Curriculares e Programas do 1º CEB* (DEB, 2004) quer o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME/DEB, 2001), indicam as modalidades artísticas e nestas a prática de canções a solo ou em conjunto, bem como a criação de grupos instrumentais ou corais, de expressão dramática, teatro e dança, fazendo parte dos objetivos gerais das modalidades artísticas e do ensino-aprendizagem do 1º CEB.

Também nesse sentido, a nosso ver a dinamização desta aula decorreu plenamente como esperado e foi possível alcançar os objetivos traçados e os alunos corresponderam muito bem às expectativas propostas.

### Anexos da Aula do 2º Ano de 8 maio de 2015 - Vamos fazer um Safari

Vamos fazer um safari	- Um elefante muito elegante
Safa safa safa fari	- Um hipopótamo a dançar hip pop hip pop
Vamos fazer um safari	- Um crocodilo cheio de estilo
o que iremos encontrar.	- Um chimpanze sem boné
	- Um canguru, how do you do?



Figura 17 Partitura do refrão da canção "Vamos fazer um Safari"

#### Sugestão de atividade:

- Distribuímos os cartões de identificação da cada animal;
- Trabalhamos o ritmo da frase que identifica cada animal.
- As frases são as seguintes:



Figura 18 Frases rítmicas da canção "Vamos Fazer um Safari"

1. Entoar a canção;
2. Ensinar o acompanhamento do refrão, com ritmo corporal
3. Voltar a entoar a canção onde os alunos terão um momento de improvisação livre de voz, movimento e expressão corporal.

## **Da Prática Pedagógica do 2º Ciclo**

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no 2º período e realizou-se na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros, no âmbito do 2º CEB. As aulas decorreram até ao mês de julho de 2015, tendo cada aula a duração de 90 minutos.

Ficou previamente estabelecido o número de as aulas a assistir/observar bem como a lecionar pelo professor estagiário, que deveriam ter em conta além do PE e determinações do ME, a planificação anual prevista e aprovada pelo conselho pedagógico e outros órgãos competentes para o efeito, da instituição e foi ainda determinada qual a turma atribuída ao professor estagiário.

Assim, para cada aula foi sempre feita a respetiva planificação, bem como no final da mesma ter sido realizado um resumo/ reflexão, com a finalidade de avaliar e refletir sobre alguma dificuldade ocorrida, ou não, e formas de melhorar. O professor procura, como sabemos, muitas vezes, na sua prática letiva, encontrar estratégias de resolução de problemas, que nem sempre resultam, por falta de informação teórica que lhe viabilize ultrapassar determinadas dificuldades.

A planificação da qual fizemos, também a anexação dos documentos trabalhados e fornecidos aos alunos, no decorrer da aula, mas que, refiro, para não causar qualquer tipo de interpretação menos correta ou inadequada, vamos titular de Planificação de aula do 5º ano, com o resumo/reflexão da aula do 5º ano e ainda o(s) respetivo(s) anexo(s) da aula escolhida para integrar o corpo do relatório neste ponto, sendo, então relativa ao 5º ano de escolaridade e lecionada no dia 12/ 06/ 2015.

Na comunidade educativa onde nos integramos, qualquer docente tem entre outras atividades decorrente da profissão (e ao estagiário competem de igual forma), práticas investigativas relacionadas com o estatuto atribuído pelos programas e normativos legais. Por isso, é sabido ser sempre uma parte importante que tem de ser realizada antes de planificar uma aula. A lecionação de uma aula conduz, como dissemos anteriormente, o professor à investigação, sendo esta também uma das

atividades do docente, tal como os normativos legais o preconizam. Deve ficar muito claro quais são os objetivos subjacentes em qualquer planificação, para além dos outros campos, como já foi referido.

Esta pequena chamada de atenção decorre do que está expresso no Despacho nº 17169/2011, que veio determinar que o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular deveria ser referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

As aulas foram sempre dinâmicas, com os alunos interessados e motivados, além de disciplinados e sempre com atenção particular à componente técnica e científica.

As metodologias foram as já referidas e adotadas, Dalcroze, Edwin Gordon, Edgar Willems, Kodály e Orff.

A avaliação não sendo um ato isolado, obedeceu sempre aos parâmetros previamente estabelecidos, no pressuposto da progressão dos discentes.

A avaliação foi realizada nos momentos a ela destinados e através de vários instrumentos pedagógicos.

Assim, apresentamos, de entre as muitas aulas planificadas e lecionadas, uma planificação do 5ºano do 2º ciclo, preparada tendo em conta o contexto da instituição escolar e o PE da mesma.

## Aulas Lecionadas Referentes ao 5º Ano

Escola: Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros		Turma: 5º 2	Data: 22.05.2015
Sumário: “Cold Day in Hell” “Sol da Caparica”		Lição nº 1	Duração: 90 minutos
Conceitos e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades e Estratégias	Recursos e Avaliação
Expressão Corporal e Rítmica Forma Rondó (ABACAD)	Execução com dinâmica da peça rítmica “Cold Day in Hell”	Executar em movimento a peça rítmica “Cold Day in Hell”	<b>Recursos</b> Suporte áudio  Músicas: “Cold Day in Hell” – Gary Moore (100% Música) “Sol da Caparica” – Peste e Sida “The Blue Danube” – Johann Strauss  <b>Avaliação</b> O aluno deverá ser capaz de reproduzir ritmos corporais, ser capaz de identificar o conceito de Compasso, Pulsação e Divisão. Ser capaz de memorizar, cantar e tocar em conjunto afinadamente a canção “Sol da Caprica”. Ser capaz de explorar e reproduzir corporalmente variados instrumentos musicais.
Divisão (Expressão Corporal)	Identificar no espaço Compasso, Pulsação e Divisão	Através de uma dinâmica de grupo os alunos deverão ser capazes de identificar no espaço o Compasso, a Pulsação e Divisão da canção “Cold Day in Hell”	
Prática Vocal e Instrumental	Aprendizagem da canção: “Sol da Caparica”	Entoar e tocar em conjunto a canção “Sol da Caparica” através da utilização de uma dinâmica de grupo	
Motricidade	Exploração Corporal “Quem é o maestro?”	Através da dinâmica de grupo “Quem é o maestro?”, os alunos exploram vários movimentos que representem instrumentos musicais.	

## **Resumo / Reflexão**

A aula iniciou com os alunos sentados nos lugares pré definidos pelo professor titular e preparados para iniciarem a aula como habitualmente costumavam fazer, com o manual e o flauta doce, em cima da mesa.

Iniciámos pedindo aos alunos que se deslocassem para o fundo da sala e se espalhassem pelos espaços livres da mesma.

Ao som da voz, foi-lhes pedido que se movimentassem livremente pela sala, sem se tocarem uns nos outros, procurando sempre os espaços livres existentes. Foi-lhes também pedido que se deslocassem com várias dinâmicas, isto é, rápido, lento, muito rápido e muito lento. É importante referir que, no início do exercício, realizámos a dinâmica juntamente com os alunos, de forma a sentirem-se mais à vontade e motivados para o exercício que funcionou como um leve aquecimento.

Durante o exercício foram introduzidas pequenas frases rítmicas que foram sendo realizadas com os pés e mãos, enquanto os alunos se deslocavam pela sala. Os alunos sem se aperceberem estavam a realizar os exercícios e, na verdade, a aprender as diferentes frases rítmicas da música “Cold Day in Hell” do artista Gary Moore, que integra o manual de educação musical do 5º ano “100% Música”.

Após consolidação das frases em forma Rondó (ABACAD), os alunos foram informados sobre o que realmente tinham feito e vivenciado, tendo ficado admirados e satisfeitos. De seguida com o auxílio do sistema áudio da sala, foi inserida a música “Cold Day in Hell” e os alunos foram capazes de executar as diferentes frases rítmicas com sucesso. Além disso foram capazes de identificar no espaço o compasso, a pulsação e a divisão da música.

Terminado o exercício, juntamente com os alunos sentámo-nos em círculo no chão da sala e entoamos frases que eram repetidas pelos alunos, da canção “Sol da Caparica”<sup>11</sup> do grupo musical Peste & Sida<sup>12</sup>, foi gradualmente juntando frases duas

---

<sup>11</sup> O single “Sol da Caparica” é «uma versão da canção do grupo americano *Ramones California Sun*, um dos seus maiores sucessos comerciais a par de canções como *Vamos ao trabalho*, *Orgia paroquial*» e outras (Silva, 2010: p. 999).

a duas até completarmos quadras. A letra da canção foi entoada com várias dinâmicas de forma a facilitar a memorização das mesmas. Em seguida, utilizando a mesma dinâmica, os alunos foram aprendendo a melodia.

Após a aprendizagem da melodia da canção, foi introduzida a flauta doce. O professor estagiário tocava uma frase e que os alunos repetiam-na de seguida. Após consolidação de toda a música, letra e melodia cantada e tocada, foi colocado o instrumental da canção. Foi necessário apenas reproduzir o exercício duas vezes o que revelou de imediato o interesse e motivação por parte dos alunos.

De forma a terminar a aula foi realizada uma dinâmica de grupo intitulada “Quem é o Maestro”. Nesta dinâmica foi escolhido um aluno para sair da sala e de seguida é escolhido outro aluno para fazer de maestro.

Volta-se a chamar o aluno que se encontrava fora da sala e todos tiveram de imitar o que o maestro fazia enquanto o aluno que esteve fora da sala tentava descobrir quem era o maestro. Os alunos não podiam dizer nada nem dar pistas, sobre quem estavam a imitar.

Esta dinâmica foi realizada ao som da valsa de Johann Strauss (filho), “O Belo Danúbio Azul”<sup>13</sup>. Os alunos estiveram muito entusiasmados e atentos tendo demonstrado muito agrado pela atividade, pois não esqueçamos que cada frase melódica da valsa é repetida duas vezes e encadeia-se diretamente com a seguinte, num fluir ininterrupto, o que a torna tão irresistível. A aula foi muito produtiva e decorreu conforme planeado.

---

<sup>12</sup> Agrupamento musical fundado em Lisboa em 1986 por João San Payo (baixo eléctrico, voz, letras), Luís Varatojo (guitarra eléctrica, voz, letras) e Fernando Raposo (bateria), aos se viriam juntar, no final do mesmo ano, João Pedro Almendra (voz, letras) e Orlando Cohen (guitarra eléctrica) e, mais tarde outros. A música do grupo inscreve-se no domínio do rock’n rol, incluindo ainda elementos associados ao punk (andamentos acelerados, linearidade das melodias, estilo vocal, letras com temáticas contestatárias), ao reggae.

<sup>13</sup> A versão coral desta peça «foi executada pela primeira vez, sem grande sucesso, em 1867» e foi por ocasião de «um jantar oferecido ao pessoal do *Figaro* durante a Exposição Universal de Paris que se estreou a versão orquestral, a qual obteve imediatamente êxito» (Tranchefort, 1998: p. 743).

## Anexos da aula do 5º Ano de 22 de maio de 2015

**A** 4/4 *p* D E D E D D E E D D E E D E D E D D E E D E

**B** *mf* à 1.ª vez D.C. 3.ª vez D.S. al Coda *f*

**C** *p* *f* *p* *f* D E D E D E D E D E D E D E D E D E D E D E

**Coda** *f*

Figura 19 Partitura rítmica da Canção "Cold Day in Hell"

**A** A - qui vou eu pa - r'a Cos - ta A - qui vou eu chei - o de pi - ca de Lis - bo - a vou fu - gir vou p'ró Sol da Ca - pa - ri - ca A qui vou Sol da Ca - pa - ri - ca de Lis

**B** A - qui vou

**C** A - qui vou

**D** A - qui vou

**CODA** -bo - a vou fu - gir vou p'ró Sol da Ca - pa - ri - ca de Lis-bo-a vou fu - gir Vou p'ró Sol da Ca - pa - ri - ca

Figura 20 Partitura da Canção "Sol da Caparica"



## **Da Prática Pedagógica do 3º Ciclo**

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no 2º período e realizou-se na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros, no âmbito do 3º CEB. As aulas decorreram até ao mês de julho de 2015, tendo cada aula a duração de 90 minutos. Ficou também acordado o número de as aulas a assistir/ observar bem como a lecionar pelo professor estagiário, as quais que teriam de respeitar o PE e determinações do ME, a planificação anual prevista e aprovada pelo Conselho Pedagógico da instituição. Foi também indicada a turma atribuída ao professor estagiário.

Para cada aula foi feita a respetiva planificação, bem como no final da mesma realizado um resumo/reflexão, com a finalidade de avaliar e refletir sobre alguma dificuldade ocorrida, ou não, e formas de melhorar ou ultrapassar determinadas dificuldades.

A planificação da qual fizemos, também a anexação dos documentos trabalhados e fornecidos aos alunos, no decorrer da aula, mas que, refiro, para não causar qualquer tipo de interpretação menos correta ou inadequada, foi registada como Planificação de aula do 7º ano, com um resumo/reflexão da aula do 7º ano, e ainda os anexos da mesma, no caso é a data de 12 de junho de 2015.

Tal como foi feito para os outros ciclos escolares, as planificações seguiram as mesmas regras tendo por base os elementos essenciais de uma planificação.

As aulas decorreram com uma dinâmica própria, com os alunos interessados e motivados e disciplinados. Foi dada uma atenção especial à componente técnica e científica, para além da técnica. As metodologias seguidas foram as já referidas.

A avaliação obedeceu sempre aos parâmetros previamente estabelecidos, no pressuposto do desenvolvimento musical dos discentes.

A avaliação foi realizada nos momentos previstos e através da utilização de vários instrumentos pedagógicos. Assim, apresentamos, de entre as diversas aulas planificadas e lecionadas, uma planificação do 7ºano do 3º ciclo, preparada tendo em conta o contexto da instituição e respetivo PE.

**Aulas Lecionadas Referentes ao 7º Ano**

Escola: Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros			Turma: 7º 1	Data: 22.05.2015
Sumário: “Movimento e Ritmo”			Lição nº 1	Duração: 90 minutos
Conceitos e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades e Estratégias	Recursos e Avaliação	
Exploração corporal	Movimento e dinâmica de grupo	Através de uma dinâmica de grupo, os alunos movimentam-se livremente no espaço, alternando em diferentes direcções, velocidade e níveis de altura.	<b>Recursos</b> Suporte áudio Fita de pintor Balões  <b>Músicas:</b> 1 Ash – “The Secession Studios” 2 The Cinematic Orchestra – “To Build a Home” 3 Xutos & Pontapés – “A minha casinha” 4 Xutos & Pontapés – “Contentores” 5 The Cinematic Orchestra “Arrival of the Birds & Transformation” 6 “Volta” - Diogo Piçarra (Vídeo Oficial) 7 Diogo Piçarra – “Tu E Eu”  <b>Avaliação</b> O aluno deverá ser capaz de reproduzir ritmos corporais, ser capaz de identificar o conceito de Compasso, Pulsação e Divisão. Ser capaz de se movimentar livremente no espaço sem perturbar os outros colegas. Ser capaz de criar e improvisar coreografias. Ser capaz de apoiar colegas que apresentem maiores dificuldades da execução das tarefas propostas.	
Expressão Corporal e Rítmica Forma Rondó (ABACAD)	Execução com dinâmica da peça rítmica “Cold Day in Hell”	Executar em movimento a peça rítmica “Cold Day in Hell”		
Divisão (Expressão Corporal)	Identificar no espaço Compasso, Pulsação e Divisão	Através de uma dinâmica de grupo os alunos deverão ser capazes de identificar no espaço o Compasso, a Pulsação e Divisão da canção “A Minha Casinha” dos Xutos e Pontapés.		
	Interajuda e movimento	Através da dinâmica de grupo “A Lagarta”, utilizando como material dois balões, a turma criando dois grupos movimenta o balão criando uma espécie de corrida.		
Exploração Corporal	Exploração Corporal “Segni Mossi”	Através da audição de uma música, utilizando a pedagogia “Segni Mossi”, aos pares os alunos movimentando o dedo nas costas do colega, o colega transpõe esse movimento para uma folha de papel.		
	Improvisação da música “Volta”			
Motricidade		Através da audição da música “Volta” de Diogo Piçarra, os alunos em 4 grupos, tentam criar e improvisar uma coreografia que retrate o que lhes é transmitido pela canção.		
Dança Criativa e improvisação				

## **Resumo / Reflexão**

Foi dado início à aula, com os discentes sentados nas devidas cadeiras numa disposição de meio círculo.

Logo de início foi notória a apreensão no rosto dos alunos que, mudou após a explicação do que iria realizar-se na aula. A dúvida foi transformou-se em curiosidade. Após a “conquista” da confiança dos alunos, foi sugerido que se deslocassem para o centro da sala, o que aconteceu lentamente e com olhares desconfiados.

Foram, então, colocadas duas peças musicais calmas, uma seguida à outra, “The Secession Studios” do artista Ash e da “The Cinematic Orchestra “To Buid a Home”. Juntamente com os alunos fomos deslocando pelos espaços livres da sala. Aos poucos foram dadas diretrizes em relação à velocidade, direções e corporais. Após a realização do exercício solicitado, os alunos mostraram-se agradados para os exercícios seguintes.

Em seguida realizamos um exercício no qual foram introduzidas pequenas frases rítmicas, que foram realizadas com os pés e mãos enquanto os alunos se deslocavam. Sem se aperceberem do que estavam realmente a executar, estavam a aprender as diferentes frases rítmicas da música “Cold Day in Hell”, de Gary Moore, trecho integrado no manual de Educação Musical do 5º ano “100% Música”. Foi, depois, utilizada a mesma música e dinâmica realizada na aula do 5º ano, pelo facto destes alunos do 7º ano terem revelado pouco interesse nas aulas de EM, e ainda pelo facto destes alunos, ao longo de todo o ano letivo 2014/2015, até esta data, não terem realizado qualquer exercício prático.

Esta constatação foi observada e discutida com o professor titular da turma nas aulas de observação, o qual justificou tratar-se de uma turma com diversas dificuldades de aprendizagem, independentemente do seu interesse pelas aulas de EM.

Após consolidação das frases em forma Rondó (ABACAD), informamos aos alunos do que tinham realizado com o exercício proposto. Estes que estavam empenhados e haviam realizado tudo o que lhes fora proposto, ficaram surpreendidos e declararam gostar da atividade, pois queriam mais. De seguida com o auxílio do sistema áudio da sala, foi inserida a música “Cold Day in Hell” e os alunos foram capazes de executar as diferentes frases rítmicas com sucesso. Além disso foram capazes de identificar no espaço o compasso, a pulsação e a divisão da música.

De seguida foi colocada a música “A casinha”<sup>14</sup> do grupo Xutos & Pontapés<sup>15</sup> com o intuito dos alunos serem capazes de identificar no espaço o compasso, a pulsação e a divisão. Previamente, antes do início da aula, através da utilização de fita adesiva foram delineados três espaços distintos, um espaço maior representando o compasso, um espaço menor simbolizando a pulsação e outro espaço ainda menor de forma a representar a divisão. Através da audição da música dos Xutos & Pontapés, reproduzíamos em voz alta os nomes compasso, pulsação ou divisão e os alunos tinham como objetivo deslocarem-se para os respetivos espaços assinalados movimentando-se ao som de cada indicação referida.

As canções dos Xutos & Pontapés «apresentam uma estrutura constituída por um interlúdio instrumental, versículo, pré-refrão e refrão que se repetem geralmente três vezes, sendo introduzida uma secção instrumental solística antes da terceira repetição. A secção vocal apresenta características melódicas contrastantes, sendo o refrão executado num âmbito melódico mais reduzido, suportado por uma maior movimento harmónico por parte do acompanhamento instrumental» (Félix, 2010: p. 1351).

---

<sup>14</sup> A edição em «cassete-single da canção “A casinha”, original do filme português O Leão da Estrela, de 1947, interpretada por Milú, foi determinante para a consolidação da popularidade do grupo, tornando-se o grupo rock mais difundido no meio musical português» (Félix, 2010: p. 1350).

<sup>15</sup> Grupo musical formado por José Pedro Reis (Zé Pedro) (guitarra elétrica), Carlos Ferreira (Kalú) (bateria), António Santos (Tim) (baixo elétrico), João Cabelreira (guitarra elétrica) e Carlos Nascimento (Gui) (saxofone e instrumentos de tecla). Constituíu no final do séc. XX, uma das principais referências do rock em Portugal. Grupo que se constituiu em 1978 e que para além dos três primeiros músicos referidos, integrava José Leonel (Zé Leonel) (voz), que saiu em 1981 (Félix, 2010: 1349-1351).

Após a realização do exercício, foi realizada a dinâmica de grupo “A Lagarta” em que consistiu na criação de duas equipas, uma feminina e outra masculina. Para cada equipa foi entregue um balão. Disposto em forma de comboio, cada equipa tinha como objetivo fazer circular o balão. O último elemento do comboio segurou o balão e deu início ao jogo, fazendo passar o balão para a frente do comboio por cima da cabeça dos colegas, com as mãos. Após a chegada do balão ao primeiro colega da frente, este fez deslocar e passou o balão por baixo das pernas até chegar novamente ao último colega, o qual ao receber o balão, o fez passar e novamente chegar ao colega da frente e corre para o início do comboio e assim sucessivamente. Esta dinâmica foi realizada ao som da música “Contentores” dos Xutos e Pontapés.

Através da audição da música “Arrival Of The Birds & Transformation” da The Cinematic Orchestra e da música “Volta” do cantor Diogo Piçarra, foi utilizado o desenho de forma a realizar uma dinâmica de pares. Nesta dinâmica um aluno colocava-se virado para o placard da sala, enquanto outro colega se colocava atrás. Foi utilizado para cada aluno uma folha de papel branca e lápis de cor. Os alunos em pé, com a folha previamente afixada no placard da sala, tinham como objetivo reproduzir para o papel tudo o que lhes era transmitido pelo colega atrás de si que reproduzia movimentos com o dedo nas costas do colega da frente, como se estas tratassem de um pequeno quadro interativo que reproduzia para o papel o que lhe era transmitido.

Ao terminar a primeira música os colegas trocavam de posições e repetiam o exercício. Este foi um exercício que resultou de forma muito positiva com todos os alunos, pois estes revelavam satisfação e interesse em partilhar os seus desenhos com os colegas.

Para terminar a aula, a turma foi dividida em quatro grupos mistos, em que estes ao som de uma música escolhida por eles, no caso, a “Volta” do cantor Diogo Piçarra, tinham como objetivo criar uma pequena coreografia que retratasse o que lhes era transmitido pela canção. No início do exercício foi notada alguma resistência por parte de alguns alunos, mas logo foi ultrapassada com o apoio e incentivo dos outros colegas.

No final da aula foram apresentadas as diferentes coreografias e os alunos logo questionaram se na próxima aula poderiam realizar o mesmo exercício com outra música, o que desde logo revelou não só o gosto e o interesse pelas atividades realizadas, mas também a motivação claramente evidenciada ao longo da aula.

Os efeitos desta aprendizagem poderão estar relacionados com o facto das atividades musicais desenvolverem capacidades de concentração, de atenção, de disciplina, de memorização e de controlo. Devemos ter em conta que a prática musical é uma atividade social de desenvolvimento da criatividade musical e envolve a interação entre a partilha de experiências e a música, cujo objetivo principal é a aquisição de competências cognitivas, emocionais e expressivas no Ensino Básico. Devemos ter presente que a aprendizagem, requer criatividade e auto-organização por parte dos discentes. A planificação foi integralmente cumprida e com sucesso.

## Anexos da aula do 7º Ano de 22 de maio de 2016

**A**  $\frac{4}{4}$

D E D E D E D E D E D E D E D E D E

**B**  $\frac{8}{8}$

D E D E D E D E D E D E D E D E D E

à 1.<sup>a</sup> vez D.C. 3.<sup>a</sup> vez D.S. al Coda

**C**

D E D E D E D E D E D E D E D E D E

**Coda**

D E D E D E D E D E D E D E D E D E

*Figura 21 Partitura rítmica da Canção "Cold Day in Hell"*

## CONCLUSÃO





## CONCLUSÃO

Terminado este percurso académico e profissionalizante, tecemos algumas conclusões finais, sobre aquilo que de mais importante pudemos aprender, constatar e desenvolver durante o ano de estágio na área de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Cruz de Carvalho e na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros, na RAM.

Da revisão da literatura concluímos que há unanimidade entre os autores, no que respeita à importância do ensino da música e à aptidão natural da criança para o mundo dos sons, bem como sobre a necessidade de o ensino da música utilizar métodos ativos que envolvam o próprio aluno na construção ativa do seu conhecimento e da sua sensibilidade musical.

Importa referir que, para uma adequada prática pedagógica, é necessário escolher uma metodologia a adotar, de forma a evitar a desorganização e definir o caminho que se pretende percorrer.

As metodologias escolhidas tiveram em conta a necessidade de trabalhar os níveis auditivo, motor e expressivo. Procurámos também conhecer as características dos alunos das turmas intervencionadas, por forma a aplicar as estratégias mais adequadas, sem prejuízo de estratégias individualizadas.

Durante a experiência pedagógica realizada ao longo do estágio, foi possível assistir a um número significativo de aulas, o que foi proveitoso, porque permitiu um melhor acesso à prática docente do professor cooperante. Este aspeto permitiu aceder a novas técnicas para abordar a disciplina, os materiais, os programas e outros instrumentos pedagógicos, para as aulas lecionadas e para o futuro exercício profissional.

Foi também evidenciada, de certa forma, a introdução de práticas de trabalho colaborativo. A este propósito lembramos Nóvoa (2009: p. 53) que considera necessário a proposta de novos modelos organizativos da profissão, pois «boa parte das propostas teóricas resultam inviáveis se a profissão continua marcada por fortes

tradições individualistas ou rígidas regulações externas [...]». No entanto, o próprio modelo organizativo curricular, talvez devido ao caráter normativo que possui, não apela a práticas colaborativas entre docentes. Porém, isso não inviabiliza a importância crescente da investigação no desenvolvimento profissional em contexto de trabalho e a valorização das práticas colaborativas entre docentes (que ocorreram nas instituições onde o estagiário trabalhou nessa qualidade).

Por isso, consideramos que o docente deve procurar, no contexto da comunidade educativa desenvolver-se «como agente do seu próprio crescimento pessoal e profissional, tornando-se investigador, reflexivo, crítico e autónomo, com vista à implementação de um ensino mais inovador» (Nóvoa, 2015: p. 30).

Durante o estágio foi também visível o elevado nível de participação, interesse e entusiasmo dos alunos, o que rapidamente nos confrontou e fez refletir sobre as experiências vividas no âmbito da lecionação, apoiada em planificações de aulas estruturadas. O estágio permitiu-nos, assim, melhorar competências e adquirir e reforçar conhecimentos importantes, diversificados e úteis para o nosso futuro desempenho profissional no ensino da música. Possibilitou, também, encontrar novos caminhos para levar a música aos alunos, quer pela observação de modelos eficazes, quer pela experimentação e criação de novos modelos. Estes momentos que também foram de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados com os instrumentos e as técnicas de recolha de informação que utilizámos na investigação efetuada.

## BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFIA E LEGISLAÇÃO



## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Agosti, G. (1986) c. & rapp-hess, C. L'enfant, le monde sonore et la musique. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aguilar, L. (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário-Cenário Pedagógico*. Faro: Teatro Laboratório.
- Amaral, A., & Martins, A. (2006). *Música I - Livro do Professor* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Artiaga, M. J. (2010). Ensino da Música: Ensino Geral”, In Salwa Castelo-Branco (ed.) *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX. (vol. II)*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates, pp. 402-406.
- Barreiros, J. (2004). A escala corporal das acções motoras: Uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp. 239-260). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bárrios, A., & Strecht-Ribeiro, O. (2003). *Formação para a Educação artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CIED.
- Beineke, V. (2011). Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM Londrina*, 19 (26), pp. 92-104.
- Beineke, V. (2012). Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Revista do Centro de Educação*, 37 (1), pp. 45-60.
- Berge, Y. (1975). *Viver o Seu Corpo: Para uma Pedagogia do Movimento*. Coleção. Educação Física e Desporto. Lisboa: Compendium.
- Beyer, E. (2005) (org.). O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: UFSM, p. 133-149.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Boal-Palheiros, G. (2014). “A Importância da Música no Desenvolvimento e na Educação das Crianças”. (Coord.) José Dantas Lima Pereira, Manuel Francisco Vieites & Marcelino de Sousa Lopes). *As Artes na Educação*. Chaves:

- Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, Cap. VI, pp. 207-221.
- Boal-Palheiros, G. (2014b). *Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a atividade de enriquecimento curricular Ensino da Música*. Lisboa: Edições Colibri e CESEM.
- Boal-Palheiros, G., Wuytack, J. (1995). *Audição Musical Ativa – Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bresler, L. (1996). Basic and applied qualitative research in music education. *Research Studies in Music Education*, 6, 5-17.
- Brown, J. & Flohr, J. W. (1979). The influence of peer imitation on expressive movement to music. *Journal of Research in Music Education*, 27 (3), 143-148.
- Brown, P. (1979). An enquiry into the origins and nature of tempo behaviour. *Psychology of Music*, 7, 19-35.
- Bündchen, D. (2005) *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – FAGED.
- Bündchen, D., Kebach, P. *A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento*.
- Calvão, M. (2015). *Da experiência pedagógica “Em busca de Santo António” e a Música no AEMF — Coimbra. (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico)*. Coimbra: ESEC.
- Campbell, P. S. (1989). Dalcroze reconstructed: An application of music learning theory to the principles of Jacques-Dalcroze. In C. C. Taggart & D. L. Walters (Eds.), *Readings in music learning theory* (pp. 301-315). Chicago: G.I.A. Publications.
- Cardoso, S.(1982). *O Movimento no Jardim de Infância. Manual para uma Educadora*. Lisboa: Edição do autor, Mira-estudos Gráficos Lda.
- Carlson, D. L. (1980). Space, time, & force: Movement as a channel to understanding music. *Music Educators Journal*, 67, 52-56
- Cartón, C. & Galhardo, O. (1994). *Educación musical. “Método Kodály”*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Carvajal, A., Cervera, J., Fernández, T., Fuentes, P., Hector V., & Garcia A. (1997).

- Carvas, M. (2014). *Da música na educação*. In: José Dantas Lima Pereira; Manuel Francisco Vieites & Marcelino de Sousa Lopes (Coord.) *As Artes na Educação*. Chaves: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 177-187.
- Castro, I. (2012). Quando cantar vem do coração: Uma abordagem metodológica. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 4 (1), Artigo nº 40. Instituto Politécnico de Bragança – ESE, pp. 87-98.
- Ciavatta, L. (2003). O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta.
- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21, 103-113.
- Davidson, J. W. (1994). What type of information is conveyed in the body movements of solo musician performers? *Journal of Human Movement Studies*, 6, 279-301.
- Davidson, J. W. (1994). What type of information is conveyed in the body movements of solo musician performers? *Journal of Human Movement Studies*, 6, 279-301.
- Davidson, J. W. (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 79-89.
- Davidson, J. W. (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 79-89.
- Davidson, J. W. (2009). Movement and collaboration in musical performance. In I. Cross, M. Thaut & S. Hallam (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 364-376). Oxford: Oxford University Press.
- DEB. (2001b). *Música - Orientações Curriculares 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Expressão e Educação Musical. Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 4ª ed. Mem Martins: ME.
- DGE/EEA (23/03/2016). *Música em Meio Escolar - O projeto CantAr-te. Educação Estética e Artística - Boletim Informativo*.
- DGEBS - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 3.º Ciclo - Vol I*. Lisboa: ME.
- DGEEC/DSEE. (2015). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: DGEEC/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- DGEEC/DSEE/DEEBS. (2015). *Estatísticas da Educação 2013/2014 - Jovens*. Lisboa: DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Duke, R. A. (1989). Musicians' perception of beat in monotonic stimuli. *Journal of Research in Music Education*, 37, 61-71.
- Duke, R. A. (1990). Beat and tempo in music: Differences in teachers' and students' perceptions. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9, 8-12.
- Duke, R. A., Geringer, J. M. & Madsen, C. K. (1991). Performance of perceived beat in relation to age and music training. *Journal of Research in Music Education*, 39 (1), 35-45.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos* (J. A. Sánchez, Ed.). Madrid: Akal.
- Elliott, D. (1978) "What is Action-Research in Schools?" *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10, nº 4, pp. 335-337.
- Elliott, D. (2009). *Praxial Music Education – Reflexions and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Enciclopédia da Música de Portugal no Século XX* (2010). S. Castelo-Branco (dir.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Enciclopédia de Educação Infantil*, Volume VI Expressão Musical e Expressão Corporal Dramatização. (2ª. Ed.). Recursos para o Desenvolvimento do Currículo. Escolar. Rio de Mouro: Editora Nova Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de professores: uma estratégia de formação de professores*. 4 Ed. Porto. Portugal. Porto Editora.
- Félix, P. (2010). Xutos & Pontapé. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 1349-1351). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.
- Fonterrada, M. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Gagnard, M. (1977) *L'éveil musical de l'enfant*. Paris: Les Éditions ESF, 1977.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. L. & McClenaghan, B. A. (1978). *Fundamental movement: A developmental and remedial approach*. Philadelphia: W. B. Saunders Company
- Gallahue, D. L. (1989). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents* (2nd ed.). Indiana: Benchmark Press.



- Gilbert, J. P. (1979). Assessment of motoric music skill development in young children: Test construction and evaluation procedures. *Psychology of Music*, 7 (2), 3-12.
- Gilbert, J. P. (1980). An assessment of motor music skill development in young children. *Journal of Research in Music Education*, 28 (3), 167-175.
- Gilbert, J. P. (1981). Motoric music skill development in young children: A longitudinal investigation. *Psychology of Music*, 9 (1), 21-25.
- Gilbert, J. P. (1983). A comparison of the motor music skills of nonhandicapped and learning disabled children. *Journal of Research in Music Education*, 31, 147-155.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing & dance, an introduction to Orff-Schulwerk*. New York: Schott.
- Gordon, E. & Woods, D. (1990). *Reference handbook for using Learning Sequence Activities. Jump right in -the music curriculum*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000a) - *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (1997). "The development of memorisation Strategies in musicians: implications for education". *British Journal of Music Education*, nº 14, pp. 14, 87-97.
- Hargreaves, D. J. (1986a). Developmental psychology and music education. *Psychology of Music*, 14, 83-96.
- Hargreaves, D. J. (1986b). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1996). The developmental psychology of music: Scope and aims. In G. Spruce (Ed.), *Teaching music* (pp. 49-61). London, New York: Routledge.
- Haselbach, B. (1978a). The role of music in dance education. *Orff-Schulwerk Informationen*, 22, 5-13. Haselbach, B. (1978b). *Dance education: Basic principles and models for Nursery and Primary School*. London: Schott.
- Haselbach, B. (1989). *Dança, improvisação e movimento* (G. A. Silveira, Trad.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Haselbach, B. (2006). La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 9, 3-6.

- Haselbath, B. (1989). *Dança, Improvisação e Movimento*. Rio de Janeiro: Editora Livro Técnico.
- Hernández, L. (2002). Musicoterapia. In R. Rendruello & E. Aranda (coord). *Educación Especial - Áreas curriculares para alunos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Prentice Hall.
- Hodges, D. A. (2003). Music Psychology and Music Education: What's the connection?. *Research Studies in Music Education*, 21, 31-44.
- Hodges, D. A. (2009). Bodily responses to music. In I. Cross, M. Thaut & S. Hallam (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 121-130). Oxford: Oxford University Press.
- Hohmann, M. & Post, J. (2007). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaques-Dalcroze, E. (1915). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. (M. E. Sadler, Introd.). Dodo Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1917). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (2nd ed. rev.). (M. E. Sadler, New Introd.). London: Constable.
- Jaques-dalcroze, E. (1919). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères S. A. Éditeurs.
- Jaramillo (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrônica de LEEME*.
- Jensenius, A. R. (2007). *Action - Sound. Developing methods and tools to study musicrelated body movement* (Doctoral dissertation, University of Oslo).
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mindbody dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3 (2), 203-214.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu, Finland: Oulu University Press.
- Kebach, P. (2008). F. C. Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (doutorado) – UFRGS Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS.
- Laban, R. (1971). *The mastery of movement* (3ª ed. rev. by L. Ullmann). London: MacDonald & Evans.
- Laban, R. (1975). *Modern educational dance* (3ª ed. rev. by L. Ullmann). London: MacDonald & Evans.

- Lemos, V. (1993). O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora. 5ª ed.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Lewis, B. (1989). The research literature in movement-based instruction with children: Implications for music teaching and learning. Update: Applications of Research in Music Education, 7, 13-17.
- Lima, S.; RÜGER, A. (2007) O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118.
- London, J. (2001). Rhythm. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), The new Grove dictionary of music and musicians (Vol. 21, pp. 277-309). London: Macmillan.
- Magalhães, J. (2011). *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal (Séc.XVIII-XX)*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Magalhães, J. (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Maschat, V. (1999). Vivir el ritmo a través del movimiento. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 102, 20.
- Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. Journal of Research in Music Education, 37 (1), 48-60.
- Miller, L. (1986). A description of children's musical behaviours: Naturalistic. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 87, 1-16.
- Miller, L. B. (1983). Music in early childhood: Naturalistic observation of young children's musical behaviors (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. 2001b). *Música - Orientações Curriculares 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação e Ciência. (26/03/2012). Revisão da Estrutura Curricular (versão final). Lisboa: Gabinete do Ministro da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (1990a). *Organização Curricular e Programas - Programa de Educação Musical Vol. I*. Lisboa: RE/DGEBS.
- Ministério da Educação. (1990b). *Programa de Educação Musical - Plano de organização do Ensino-Aprendizagem Vol. II*. Lisboa: RE/DGEBS.

- Montessori, M (1912) Montessori method. New York: Stokes,(The Exceptional Child).
- Moog, H. (1976a). The musical experience of the pre-school child (C. Clarke, Trad. English Ed.). London: Schott Music.
- Moog, H. (1976b). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of music*, 4 (2), 38-45.
- Moog, H. (1984). Specific aspects of musical learning: A contribution towards a learning theory of music. *Psychology of Music*, 12, 106-118.
- Mueller, A. K. (2003). Making connections between movement and music for young children. *General Music Today*, 16, 9-12.
- Noisette, C. L'enfant, le geste et le son. Paris: Cité de la Musique, Centre de Ressources Musicales et Dance, 1997.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António *et al.* (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 13-30.
- Nóvoa, A. Sampaio (2015). Desafios ao Desenvolvimento Profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre escrita.
- Ossona, P. (1988). A educação pela dança (N. A. S. Neto, Trad.). São Paulo: Summus Editorial.
- Pacheco, J. (1994). A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002) Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, Porto, n. 1, p. 227-273.
- Pedroso, M. (1997). *Técnicas vocais para os profissionais da voz*. São Paulo.
- Perrenoud, P. (1982). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas, p. 155-173.
- Philpott, C. (2001). The body and musical literacy. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 79-91). London, New York: Routledge / Falmer.
- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar.

- Piaget, J. (1978). A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos.
- Rainbow, E. & Owen, D. (1979). A progress report on a three year investigation of the rhythmic ability of pre-school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, 84-86.
- Rainbow, E. (1977). A longitudinal study of the rhythmic abilities of pre-school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 55-61.
- Rainbow, E. (1981). A final report on a three-year investigation of the rhythmic abilities of pre-school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66-67, 69-73.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1990). Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem. Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. (2009). Apreciação musical através do gesto corporal. In.: BEYER, E. & KEBACH, P. Org.) *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação.
- Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. F. (2010). Danças de tradição: Propostas didáticas de abordagem à música, contributos para o desenvolvimento rítmico-motor. In A. M. Peres & R. Vieira (Coord.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp. 135-153). Instituto Politécnico de Leiria / Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Rodrigues, P. F. (2011). Ritmos coreografados: Reflexões e propostas de intervenção educativa em música e movimento. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 1, 3-22.
- Rubin, J. S. (1983). Montessori music method: Unpublished works. *Journal of Research in Music Education*, 31, 215-226.
- Shehan, P. K. (1987). Movement: The heart of music. *Music Educators Journal*, 74, 24-30.
- Silva, H. (2010). Peste & Sida. In *enciclopédia de Música de Portugal do Século XX*. p. 989-999.
- Sims, W. L. (1991). Effects of instruction and task format on preschool children's music concept discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 39 (4), 298-310.
- Sordi, M. R. LE & Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul.

- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática. Imitação Mímica Expressão Oral - Improvisação – Drama*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (1986). *A Educação pelo Movimento Expressivo. Movimento-Música-Drama*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e Artes na educação*. vol. 1 e 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume. Música e Artes Plásticas. Coleção-Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º Volume. Drama e Dança. Coleção-Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.(s/d). *A Dança Educativa Na Escola. Movimento Educativo-Expressão Corporal – Dança Criativa*. Lisboa: Básica Editora.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: HarperCollins Publishers.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London and New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Swanwick, K. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*, 3.<sup>a</sup> ed.. Madrid: Ediciones Morata.
- The Montessori elementary material. Cambridge: Copyright 1912 by Frederic A. Stokes Company. Mass: Robert Bentley, Inc,(The Exceptional Child), 1965.
- Tranchefort, F. (1998). *Guia da Música Sinfónica*. Lisboa: Gradiva.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*, 3.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, A. (2007). *A música no 1.º Ciclo de Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança*. *Revista de Educação Musical da APEM*, nº 128-129, pp. 5-15.

- Vasconcelos, C. (2006). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*, 15ª ed.. São Paulo: Libertad.
- Vieira, R. (1996). *Educação, Tradição e Mudança. Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*, Lisboa: ISCTE, Tese de doutoramento.
- Wagner, R. (1849/2003). A obra de arte do futuro (J. M. Justo, Trad.). Lisboa: Antígona.
- Weikart, P. S. (1987). Round the circle: Key experiences in movement for children. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Welch, G. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11, 27-41.
- Welch, G. F. (2004). *Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 5, pp. 5-20.
- Wigman, M. (1966). The language of dance. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Wigman, M. (1975). The Mary Wigman book: Her writings edited and translated by Walter Sorell. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Willard, M. (1987). Mind, music, and movement. *Music Educators Journal*, 74, 48-50.
- Willems, E. (1962). Preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1967) (8ª ed). *Solfejo: Curso elementar*. Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.
- Willems, E. (1968). Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas. Bienne, Suíça: Éditions «Pro Musica».
- Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Musica.
- Willems, E. (1971). Les bases psychologiques de l'éducation musicale (2me éd. rev. et augmentée). Bienne, Suisse: Éditions «Pro Musica».
- Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 66, p.22-27.
- Willems, E. (s.d). *Guia didático para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (s.d.a). Os exercícios de ritmo e de métrica, caderno nº 4 (A. S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Willems, E. (s.d.b). Os batimentos e o instinto rítmico, caderno nº 4 B (A. S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.

- Willems, E. (s.d.c). O ritmo musical e o movimento natural nos cursos de educação musical, caderno nº 4 C (A. S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Willems, E. (s.d.d). Petites marches faciles, carnet nº 9. Genève: Éditions «Pro Musica».
- Wuytack, J. & Boal Palheiros, G. (1989). *Curso intensivo de Pedagogia Musical - 1.º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1970). *Pour une education musicale active. Instrumentarium Orff: Sonnez...Battez*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. (1993a). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 76, pp.4-9.
- Wuytack, J. (2002). *Curso de Pedagogia Musical 5º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (s/d). *Musicalia: Orff instrumentarium*. Bélgica: Uitgeverij de garvebrugge.
- Young, S. (1992). Physical movement: Its place in music education. *British Journal of Music Education*, 9 (3), 187-194.
- Zenatti, A. (1994). Deux figures marquantes de la psychologie de la musique en France: Paul Fraisse, Robert Francès. In A.
- Zenatti, A. (Dir.). *Psychologie de la musique* (pp. 317-326). Paris: Presses Universitaires de France.
- Zimmerman, M. P. (1970). Percept and concept: Implications of Piaget. *Music Educators Journal*, 56, 49-50/147-148.
- Zimmerman, M. P. (1970). Percept and concept: Implications of Piaget. *Music Educators Journal*, 56, 49-50/147-148.
- Zimmerman, M. P. (1971). Musical characteristics of children. Washington, D.C.: Music Educators National Conference.
- Zimmerman, M. P. (1984). The relevance of Piagetian theory for music education. *International Journal of Music Education*, 3, 31-34.
- Zimmerman, M. P. (1986). Music development in middle childhood: A summary of selected research studies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 18-35.
- Zimmerman, M. P. (1993). An overview of developmental research in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116, 1-21.



## Webgrafia

- DGE. (s.d.). *Currículo do Ensino Básico - Organização/Gestão Curricular*. Acedido em 12/12/2015. Disponível: <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>
- DGE. (s.d.). *Educação Musical - Documentos curriculares de referência*. Acedido em 14/04/2015. Disponível: <http://www.dge.mec.pt/educacao-musical>
- DGE. (s.d.). *Currículo do Ensino Básico - Organização/Gestão Curricular*. Acedido em 12/12/2015. Disponível: <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>
- DGE - Direção Geral da Educação. (s.d.). *Educação Musical - Documentos curriculares de referência*. Acedido em 10/10/2015. Vide: Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/educacao-musical>
- DGEBS. (1991). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 3.º Ciclo - Vol I*. Lisboa: ME.
- DGEEC. (2015). *Indicadores Gerais da Educação*. Acedido em 12/12/2015. Disponível: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores>
- DGEEC. (2015). *Indicadores Gerais da Educação*. Acedido em 27/09/2015. Disponível: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores>
- DGEstE. (2015). *Rede de Oferta Formativa 2015/2016*. Acedido em 19/03/2016. Disponível: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/rede-de-oferta-formativa-20152016>
- DGE/Notícias (24/05/2016). *5º Ciclo de conferências de Educação Estética e Artística*. Acedido em 27/05/2016. Disponível: <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/5o-ciclo-de-conferencias-de-educacao-estetica-e-artistica-0>
- Fernandes, D. (Coord.); Ó, J. R.; Ferreira, Marto, A.; Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 2015/07/20. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/RelatórioEnsinoArt%C3%ADsticol.pdf> .
- Fernandes, D. (Coord.); Ó, J. R. & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Agência Nacional para a Qualificação. Acedido em 2015/07/20. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5547/1/ParaDefCurrBásico.pdf> .

- Freire, I. (2011) *A música como promotora de bem-estar psicológico na adolescência*. WEB: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4946> [acedido em março 2016]
- Goulart, D. (2000) *Dalcroze, Kodály, Orff e Suzuki: Semelhancas, diferenças, especificidades*. Rio de Janeiro: Trabalho académico para a disciplina de Movimentos Pedagógicos I. WEB: [«scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:rpEGuzDu3fQJ:scholar.google.com/+dalcroze&hl=pt-PT&lr=langpt&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:rpEGuzDu3fQJ:scholar.google.com/+dalcroze&hl=pt-PT&lr=langpt&as_sdt=0,5)
- Governo da República Portuguesa. (2015). *Sobre o Ministério da Educação e da Ciência*. Acedido em 26/03/2015. Disponível: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>
- Organização/Gestão Curricular*. Acedido em 12/12/2015. Disponível: <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>
- PEEA/DGE. (2016). *Programa de Educação Estética e Artística*. Acedido em 03/03/2016. Vide: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>
- Pordata, Fundação Francisco Manuel dos Santos. (05/11/2015). *Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino - Portugal*. Acedido em 03/03/2016. Disponível: Pordata-Base Dados Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A9sico+e+secund%C3%A1rio+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1237>

## Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 94/2011 de 2 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Despacho n.º 124/1991, de 17 de agosto.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Despacho n.º 124/1991, de 17 de agosto.
- Parecer n.º 1/2011, de 3 de janeiro - Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 1, pp. 57-62.

## ANEXOS



## Anexos Relativos à Prática Pedagógica - DVD

- 1.1. NEE – Medidas Educativas
- 1.2. Alterações à Lei De Bases Do Sistema (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)
- 1.3. Lei de Bases Do Sistema
  - 1.3.1. Decreto-lei n.º 176/2012, DR 149, Série I, de 2012-08-02
  - 1.3.2. Lei nº 85/2009, DR 166, Série I, de 2009-08-27
- 1.4. Artigo de opinião
- 1.5. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho
  - 1.5.1. Plano anual atividades
  - 1.5.2. Projeto Educativo
  - 1.5.3. Planificações
  - 1.5.4. Atividades
  - 1.5.5. Vídeos
- 1.6. Escola Básica do 2º e 3º Ciclo dos Louros
  - 1.6.1. Avaliação Docente - Calendarização 2014\_2015
  - 1.6.2. Concelho Administrativo
  - 1.6.3. Concelho da Comunidade Educativa
  - 1.6.4. Concelho Executivo
  - 1.6.5. Conselho Pedagógico
  - 1.6.6. Estatutos da APEE
  - 1.6.7. Metas do Projeto Educativo
  - 1.6.8. PCE
  - 1.6.9. Projeto Educativo
  - 1.6.10. Regulamento Interno
  - 1.6.11. Relação dos Manuais Escolares do 5º ao 9º ano
  - 1.6.12. Relatório de atividades CCE
  - 1.6.13. Turmas 2014\_2015
  - 1.6.14. Planificações
  - 1.6.15. Atividades
  - 1.6.16. Vídeos